



Facultad de
INFORMÁTICA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

La Evaluación en la Educación a Distancia. Estado del Arte

Una perspectiva desde la Teoría de la Distancia Transaccional

Lic. Alejandro Miguel Chamorro

Directora: Dra. Alejandra Zangara

Trabajo Final presentado para obtener el grado de Especialista en Tecnología Informática
Aplicada en Educación.

FACULTAD DE INFORMÁTICA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Abril 2019

Resumen

El estado del arte de la evaluación de la educación a distancia (EAD) da cuenta de la investigación y relevamiento del concepto y los métodos de la evaluación en las principales escuelas, desde el formato clásico tradicional de la escuela moderna, hasta el modelo socio-constructivista. En cuanto en cuanto al objeto de estudio de esta tesis, se releva, desde la perspectiva de destacados referentes latinoamericanos y anglosajones de la temática, el concepto y la metodología de evaluación de la educación a distancia (EAD), en relación a los aprendizajes de los estudiantes, los docentes, los programas y las instituciones educativas. En primer lugar en relación a la educación presencial y luego analizando estos conceptos y objetos aplicados particularmente a la EAD desde la perspectiva de la Teoría de la Distancia Transaccional (TDT). De este modo a partir de un concepto de evaluación como medición, en los nuevos paradigmas se transforma, amplía y complejiza tanto el concepto como la metodología.

Este desarrollo es enriquecido por nosotros particularmente desde la perspectiva de los modelos de evaluación tanto de la educación presencial, como de la EAD; ya que un modelo se orienta a responder determinadas preguntas, con énfasis en diferentes aspectos según el contexto de la época, y en el caso de los modelos de evaluación de EAD, de acuerdo a las visión de la EAD que los caracterizan.

Así, una vez realizado el recorrido el concepto de evaluación en sus diferentes escuelas, se examina este término en relación al paradigma de la TDT, en la perspectiva de los factores de estructura, diálogo y la autonomía del alumno, a partir de los cuales surge el análisis del modo de inserción de los modelos de evaluación de la EAD en la TDT y de los objetos de evaluación en relación a la distancia transaccional. Este análisis expande potencialmente las posibilidades de la aplicación y combinación de las distintas concepciones y métodos de evaluación en relación con el diseño, desarrollo y evaluación de programas de EAD. También se destacan las implicancias institucionales y en relación a la formación docente en este enfoque. Se concluye que en esta perspectiva la distancia transaccional no es sólo una variable continua sino dinámica que puede variar en el tiempo y de acuerdo al tipo de interacción, y que es necesario conocer, ponderar y aplicar a diseño de las evaluaciones según su objeto, nivel, modelo, tipo, y metodología.

CONTENIDO

1.	Introducción.....	4
2.	La Educación a Distancia (EAD).....	7
2.1.	Desarrollo histórico de la EAD.....	9
2.2.	Teorías de la EAD	14
2.2.1.	La EAD como forma industrial de instrucción	14
2.2.2.	La EAD como conversación de enseñanza y aprendizaje.....	15
2.2.3.	Teoría de la Distancia Transaccional (TDT)	16
3.	La Evaluación Educativa	30
3.1.	Niveles de evaluación.....	33
3.2.	Tipología de evaluación.....	34
3.2.1.	Metodología de la evaluación.....	37
3.3.	Modelos de evaluación	40
3.3.1.	Evaluación por objetivos	46
3.3.2.	Evaluación orientada a la decisión	47
3.3.3.	Evaluación sin referencia a objetivos.....	50
3.3.4.	Evaluación sensitiva o respondiente.....	51
3.3.5.	Evaluación de programas	51
4.	La Evaluación en la EAD.....	55
4.1.	Aportes de la TDT a la evaluación de la EAD	62
4.2.	Análisis de modelos de evaluación de EAD según la TDT	67
4.2.1.	El modelo marco de referencia	67
4.2.2.	El Modelo Desplegable.....	70
4.2.3.	El modelo de e-learning culturalmente accesible.....	72
4.2.4.	El modelo Quality Scorecard	74
4.2.5.	El Modelo de Elementos Organizacionales	76
4.2.6.	Modelo de Evaluación de Recursos del Curso	80
5.	Objetos de Evaluación y Distancia Transaccional.....	83
5.1.	Evaluación de los estudiantes	83
5.2.	Evaluación de los docentes	86
5.3.	Evaluación de programas educativos	88
5.4.	Evaluación de instituciones educativas	92
6.	Conclusiones.	96
7.	Trabajos Futuros	101
8.	Bibliografía	103

1. Introducción

El presente trabajo se propone indagar y analizar las concepciones y los métodos de la evaluación educativa habituales en un sistema educativo formal, de nivel superior universitario. Se comienza por considerar la modalidad presencial o residente de enseñanza, para luego enfocarse en la educación a distancia (EAD); y a ésta particularmente desde la perspectiva de la Teoría de la Distancia Transaccional (TDT).

En relación con el tema de la concepción y metodología de la evaluación se optó por relevar a autores contemporáneos destacados que abordan el debate del área. Así mismo se entiende que la evaluación es un componente del sistema educativo, estrechamente relacionado con la enseñanza y el aprendizaje, así como con las teorías y prácticas que sustentan estos procesos. Por lo tanto se analizan los modelos de evaluación educativa más representativos para la educación presencial, desde la perspectiva clásica (modelos basados en la consecución de objetivos, en la formulación de juicios y facilitadores de la toma de decisiones) y alternativa (particularmente la evaluación libre de metas y evaluación respondiente), así como la evaluación de programas.

En continuidad con este análisis se consideran los modelos propios de la evaluación de la EAD (modelo marco de referencia, modelo desplegable, e-learning culturalmente accesible, modelo Quality Scorecard, modelo de Elementos Organizacionales y modelo de evaluación de recursos del curso). Así mismo se examina la relación del concepto, los tipos, metodología y modelos de la evaluación con la perspectiva de la TDT y sus aportes a la evaluación de la EAD.

A respecto, distinguimos para su análisis: la evaluación de los estudiantes; la evaluación de los docentes; la evaluación de los programas y la evaluación de las instituciones educativas.

Estos niveles son analizados en el apartado 3.1 (niveles de evaluación). Luego, de acuerdo al alcance del objeto de esta tesis para su estudio se tuvieron en cuenta así mismo, los niveles de investigación en la EAD (Zawacki-Richter, O., E. M. Bäcker, and S. Vogt, S, 2009), que nosotros adoptamos y aplicamos a la evaluación de la EAD:

- Nivel macro: Refiere a sistemas y teorías de EAD. Conciernen al acceso, equidad y ética; globalización de la educación y aspectos interculturales; sistemas e instituciones de enseñanza a distancia; teorías y modelos y métodos de investigación en EAD y transferencia de conocimiento.
- Nivel Meso: Refiere a gestión, organización y tecnología. Conciernen a la gestión y organización; costos y beneficios; tecnología educativa; desarrollo profesional y apoyo de la facultad; servicios de apoyo para el alumno y aseguramiento de la calidad.
- Nivel micro: Refiere a la enseñanza y aprendizaje en EAD. Conciernen al diseño instruccional; interacción y comunicación en las comunidades de aprendizaje y características del alumno.

Observamos que entre los niveles de evaluación y los niveles de investigación de Zawacki-Richter, O., et al. (2009) hay conexiones e interrelaciones mutuas, y ambas perspectivas no se excluyen sino que se complementan en orden al desarrollo y análisis de los temas.

Lo expuesto precedentemente da cuenta de la complejidad del objeto de estudio en términos del elevado número de variables a considerar. El enfoque elegido para acotar y situar esta investigación teórica de la evaluación en la EAD es el de la Teoría de la Distancia Transaccional (TDT), (Moore, M. G., 1973b, 1983, 1993, 2013). En esta teoría se afirma que la EAD no está definida por la separación geográfica entre el profesor y el alumno, sino por la cantidad de diálogo y estructura existentes. Luego, los distintos programas educativos pueden diferenciarse según el grado existente de estructura y diálogo. Éstos son los factores que definen el campo. A mayor estructura, se produce un aumento de la distancia transaccional, mientras que a mayor diálogo menor distancia. Se incluyen en la estructura los objetivos educativos del curso, las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación: la rigidez o flexibilidad de estos elementos describe la medida en que un curso puede acomodarse o responder a las necesidades y preferencias individuales de cada alumno. Así se aprecian matices que aparecen cuando el alumno ejerce su autonomía en la interacción con el instructor, la estructura del programa y el entorno tecnológico.

En este contexto la EAD y la TDT pueden ser comprendidas y analizadas desde la teoría de sistemas (Moore, M. G., & Kearsley, G., 1996; Saba, F., 2003). Excede los propósitos de este trabajo una tarea de este tipo, que no puede ser sino resultado del trabajo de un equipo interdisciplinario.

No obstante a fin de facilitar la comprensión, se proponen como referencias para esta perspectiva, los siguientes:

- Como sistema, el sistema superior universitario de educación residente y a distancia.
- Subsistema: los dispositivos, tipología, y metodologías de evaluación;
- Metasistema: el contexto histórico – social y cultural.

Cabe señalar que la TDT ha tenido un impacto considerable en las prácticas de la EAD. Fue creada por Moore, M. G., (1972, 1973a, 1973b, 1983, 1993, 2013). Luego fue examinada y desarrollada, -incluso críticamente- por autores como Moore, M. G., et al. (1996); Keegan, D., (1997); Garrison, D. R., (2003); Gibson, C. C., (2003); Saba, F. (2003); Rovai, A. P., (2003); Dron, J. (2006); Hill, J. R., Song, L., & West, R. E. (2009) y Anderson, W., (2013), los cuales realizan interesantes aportes a la misma.

Finalmente se proponen análisis sucesivos y complementarios en los cuales se integran los siguientes aspectos: los objetos, los niveles, la tipología, la metodología y los modelos de evaluación de EAD, confrontados con los conceptos y las categorías de la TDT.

En los aportes de la TDT a la EAD y en las consideraciones finales se aborda la complejidad de estos análisis apreciando que en ellos la distancia transaccional no sólo es una variable continua sino dinámica (y como tal puede incrementarse o decrementarse en el tiempo), en relación con los tres tipos de interacción que postula la teoría (interacción estudiante – instructor, estudiante – contenido, estudiante – estudiante) y así mismo en cuanto a la interacción del estudiante con el entorno tecnológico.

2. La Educación a Distancia (EAD)

Para obtener una visión panorámica de la EAD, su evolución y particularmente los conceptos que fundamentan y expresan esta práctica educativa seguimos a Lorenzo García Aretio (2001).

En particular García A., L. (2001) menciona que el debate de la EAD en los últimos años del s. XX poniendo el énfasis en el sujeto que aprende, más que en el que enseña. Keegan, D., (1997) señala que con la denominación aprendizaje a distancia se viene a representar que lo importante es el estudiante y sus necesidades; mientras el docente actúa más como facilitador, diseñando junto al estudiante su propio itinerario de aprendizaje.

A continuación, García A., L. (2001) explora distintas definiciones de EAD, resumiendo las características de esta modalidad al decir que en el aprendizaje a distancia, el control de la voluntad de aprender depende más del estudiante que del docente.

Finalmente, García A., L., (2001) ofrece su propia definición de la EAD:

La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo). (García A., L., 2001:26)

En cuanto al análisis de la EAD, García A., L. (2001) indica un conjunto de características que especifican esta modalidad de educación. Estas características son las siguientes:

- La separación del profesor y el alumno: en la EAD es la nota distintiva de esta forma de educación. Así mismo esta separación no es necesariamente absoluta, admite combinaciones intermedias de instancias presenciales y otras distantes.
- Los recursos técnicos de comunicación: Existe una gran variedad de medios técnicos, tanto analógicos como digitales. Cada medio tiene sus particularidades que definen posibilidades y límites a la entrega de materiales de estudio, a la comunicación unidireccional o bidireccional, y a la interacción sincrónica o asíncrona. El aspecto que distingue a la EAD es la interrelación e

integración entre los medios de comunicación y el diseño instruccional del material de estudio el cual implica la acción pedagógica del docente, incluido en el mismo.

- La organización de apoyo – tutoría: La inscripción de los cursos (o incluso carreras universitarias completas) en la modalidad a distancia da un marco a la relación institución – alumno, de modo que este no está nunca completamente solo en su itinerario de aprendizaje. Además existe el rol de tutor con una función docente de motivación, guía, seguimiento, y evaluación del itinerario de aprendizaje, y que puede no ser el mismo profesor de la materia de estudio.
- El aprendizaje independiente y flexible: Esta independencia, argumenta García A., L., (2001) siguiendo a Moore, M. G., et al. (1996) se puede entender desde dos perspectivas: como independencia con respecto al instructor en las dimensiones espaciotemporales en que sucede el acto de enseñar-aprender y en segundo término se destaca que el estudiante tome decisiones en torno a su propio proceso de aprendizaje, es decir imprimir su estilo, y método al aprendizaje (incluso colaborando con pares), desarrollando la conciencia y conocimiento de sus propias capacidades (metacognición).
- La comunicación bidireccional: El uso de medios permiten la comunicación de doble dirección e incluso multidireccional (no sólo entre el estudiante y el tutor o profesor, sino entre alumnos o grupos de alumnos) hace viable un diálogo real o simulado (a través de los materiales didácticos) en el cual el alumno no sólo puede responder al docente (institución), sino iniciar el diálogo, según su perspectiva e intereses.
- El enfoque tecnológico: Desde esta perspectiva argumenta García A., L., (2001) que la complejidad de un sistema de EAD implica mayores problemas y la necesidad de resolverlos de modo articulado y coordinado, lo cual se facilita por la rapidez del feedback propio de las TIC. Así, con la necesidad de una visión integradora entiende este enfoque como:

La concepción procesual planificada, científica, sistémica y globalizadora de los elementos intervinientes, con el fin de optimizar, en este caso, la educación (García A., L., 2001:24).

- La comunicación masiva: Este aspecto de la EAD no se contrapone con la centralidad del alumno y la personalización de su itinerario de aprendizaje; más

bien se complementa, en el sentido de las posibilidades de interacción y desarrollo a escala que permiten las TIC, para alcanzar a estudiantes dispersos geográficamente, y que no necesariamente coinciden en el tiempo a propósito de un programa de EAD.

- Los procedimientos industriales: Estos procedimientos implican la aplicación de principios industriales en cuanto a la racionalización del proceso, la división del trabajo y la producción en masa (Peters, O., 1983); lo cual está en relación directa con el número (escala) de estudiantes que el sistema de EAD puede atender. Esta conformación se corresponde habitualmente con una organización de apoyo y un sistema de distribución de materiales programados poco flexibles o inflexibles, en relación con las otras características antes mencionadas.

2.1. Desarrollo histórico de la EAD

La historia es un campo de conocimiento el cual es en sí mismo un escenario de conflictos y competencia por el capital simbólico que se construye y se transmite (Bourdieu, P., 1991) y como tal puede ser abordada desde diversas perspectivas. Proponemos completar y resignificar el desarrollo generacional de la EAD, (de índole fundamentalmente tecnológico), con la reseña de la IDCE, más vinculada a los procesos sociales y a destacados teóricos de la EAD (lo cual ubicamos en el metasistema).

García A., L. (2001) analiza en primer lugar los factores y circunstancias que propiciaron el surgimiento y desarrollo de la EAD (desde sus inicios como enseñanza por correspondencia) hasta la actualidad. Destacamos los más relevantes:

- Los avances sociopolíticos que siguen a la Ilustración, especialmente la demanda social de educación la cual genera una presión demográfica a la que los centros escolares convencionales no pueden satisfacer, entre otras razones por sus costos de funcionamiento.
- La existencia de capas de población desatendidas y sectores sociales menos favorecidos pero con capacidad suficiente como para afrontar con éxito estudios que no tuvieron la oportunidad de cursar.
- Los cambios en el sistema laboral que requieren a los trabajadores capacitarse a lo largo de toda la vida (educación permanente).

- El notable avance en las ciencias de la educación y la psicología.
- El desarrollo de los medios de comunicación bidireccionales, sincrónicos y asíncronos.

Luego García A., L. (2001) propone un esquema de tres generaciones en el desarrollo histórico de la EAD. Esta clasificación se basa en las sucesivas innovaciones de los medios de comunicación, particularmente analizados a través de los conceptos de interacción e independencia tal como propone Garrison, D. R. (1985).

1ª. Generación: la enseñanza por correspondencia: En su origen, se trata de textos muy rudimentarios y poco adecuados para el estudio independiente de los alumnos. Se usaban a finales del siglo XIX y principios del XX por medio de los servicios postales. Metodológicamente no existía en aquellos primeros años ninguna especificidad didáctica en este tipo de textos. Se trataba simplemente de reproducir por escrito una clase presencial tradicional. Con el tiempo, gradualmente, se trató de dar una forma más interactiva a ese material escrito mediante el acompañamiento de guías de ayuda al estudio, la introducción sistemática de actividades complementarias a cada lección, así como cuadernos de trabajo, ejercicios y evaluación, que promoviesen algún tipo de relación del estudiante con la institución, el material y el autor del texto y que facilitasen la aplicación de lo aprendido y como guía para el estudio independiente.

2ª. Generación: La enseñanza multimedia: situada a finales de los años sesenta (con la creación de la Open University Británica). Radio y televisión, medios presentes en la mayoría de los hogares, son los típicos de esta etapa. El texto escrito comienza a estar apoyado por otros recursos audiovisuales (audiocasetes, diapositivas, videocasetes, etc.). El teléfono se incorpora a la mayoría de las acciones en este ámbito, para conectar al tutor con los alumnos. El diseño, producción y generación de materiales didácticos, deja en segundo lugar la interacción con los alumnos y de éstos entre sí; y a la vez son objetivos básicos de estas dos primeras generaciones de EAD.

3ª. Generación, la educación telemática. El inicio situado en la década de los 80. Lo que define a esta etapa es la integración de las telecomunicaciones con otros medios educativos, mediante la informática. La inmediatez y la agilidad, la verticalidad y la horizontalidad se hacen presentes en el tráfico de comunicaciones, generando nuevas posibilidades y exigencias para la EAD.

Un desarrollo posterior es el que aparece con la introducción de la teleconferencia y sitios web basados en redes de conferencia por computadora y estaciones de trabajo

multimedia. Ambas innovaciones, en la perspectiva de Moore, M. G., & Kearsley, G., (2005) conforman la 4a y 5ta generación de EAD, respectivamente.

Así presentada, esta visión histórica de la EAD es insuficiente, en tanto las innovaciones tecnológicas responden a múltiples causas o razones, que exceden largamente la cuestión educativa. Luego, para comprender la complejidad del desarrollo de la EAD de acuerdo a los factores que catalizaron su desarrollo, ampliamos esta perspectiva, a través del ICDE (International Council for Distance Education).

Bunker, E. L. (2003) recoge el desarrollo histórico de las conferencias de la ICDE desde 1938 hasta el 2001, analizando a partir de fuente documental y testimonios de los participantes las tendencias y patrones de los debates y acciones desarrolladas por esa organización. Es de destacar que desde sus orígenes en 1938 hasta 1982 la ICDE fue conocida por ICCE (Consejo Internacional de Educación por Correspondencia). A su vez la ICDE desde 1996 tiene un capítulo referido a Latinoamérica.

En paralelo a la 1ª generación de la EAD, mencionamos por su significado la 1ª, Conferencia (Canadá, 1938), la 3ª en Nueva Zelanda y 4ª Conferencia en Pennsylvania, USA.

Hacia 1938 no había objetivos definidos previamente, no obstante de los preparativos se pudo recoger esta información:

Los propósitos incluyeron el intercambio de experiencias, el examen de diferentes puntos de vista, la evaluación de resultados, la consideración de problemas no resueltos y difíciles, el examen de diferentes técnicas, la estandarización de procedimientos y la planificación para un estudio crítico adicional de los problemas de investigación técnica involucrados en la educación por correspondencia (Bunker, E. L., 2003:52)

Así mismo el trabajo de los delegados se organizó en relación a tres secciones temáticas: la organización y acreditación de la instrucción por correspondencia, la preparación de los cursos y el trabajo del instructor por correspondencia, incluyendo enseñanza y evaluación.

En la 3er Conferencia de 1950 se estipuló la primera Constitución de la ICCE luego de las cuales se establecieron conferencias bianuales. Ya entonces, como en la 4ta Conferencia de 1953 aparece la temática del desarrollo curricular de la educación por correspondencia, con la distinción de niveles educativos (primario, post-primario,

educación técnica) y campos especiales (formación docente, educación religiosa, capacitación de líderes para ciegos), así como el interés en la investigación.

Contemporáneas a la 2ª generación de EAD, encontramos la 6ª a 11ª Conferencias. En la 7ª Conferencia (Suecia, 1965) los objetivos aparecen claramente vinculados a una encuesta realizada por Charles Wedemeyer sobre las tendencias de la educación por correspondencia en todo el mundo. Según la encuesta se definieron los temas de trabajo. Señalamos las novedades incorporadas en relación con la agenda de 1938:

- La integración de los medios de comunicación en la educación por correspondencia y la mejora de la instrucción.
- La vinculación de la educación por correspondencia con la instrucción escolar formal y la mejora de las calificaciones.
- El uso de educación por correspondencia en la educación continua de adultos.
- La investigación y experimentación en educación por correspondencia.
- La educación por correspondencia en los países en desarrollo.

En la 8va. Conferencia de Paris (1969), la 9ª. Conferencia de Warrenton, VA (1972) y la 10ª conferencia de Brington, UK (1975) Börge Holmberg y Charles Wedemeyer participan en calidad de líderes (organizadores). Incluso Charles Wedemeyer fue el presidente en Warrenton y Holmberg en Brington. En las temáticas abordadas aparece ya la educación por correspondencia de nivel universitario, la educación técnica por correspondencia, la tecnología educativa, la innovación y los servicios de apoyo a estudiantes. En Brington aparece por primera vez la mención a un sistema de EAD proponiendo un análisis de subsistemas y componentes educativos y administrativos, con referencia a sus propósitos, significado, características, interrelación y rentabilidad; y las implicaciones de estas funciones para la evaluación de los programas de EAD.

Contemporáneas a la 3ª generación de EAD, las 12ª a 20ª Conferencias. La 12ª conferencia de Vancouver (Canadá) en 1982, reseña las tendencias internacionales, promoviendo el desarrollo de políticas que impulsen la EAD y se adopta la denominación ICDE. Otto Peters fue uno de los miembros del comité organizador de esas conferencias.

En la 14ª Conferencia de Oslo, Noruega (1988) se debate sobre la EAD en relación al desarrollo conceptual, además de los aspectos prácticos. Ya en la 15ª Conferencia en

Caracas, Venezuela (1990), la primera en América Latina en la cual Michael G. Moore fue miembro del comité organizador se menciona por primera vez la alfabetización como área de la EAD. Tanto en esta conferencia como en la 16ª en Bangkok, Tailandia (1992) se insiste en el desarrollo de materiales educativos y en las perspectivas de innovación a futuro.

En la 17ª conferencia de Birmingham, UK, (1995) y en la 18ª en el State College de Pensilvania (1997) se acentúa la perspectiva global, resaltando el nuevo paradigma que constituye la EAD y tratando cuestiones pedagógicas (incluida la evaluación), de organización y de mercadeo. Sobre el fin del siglo XX, en la 19ª Conferencia de Viena, Austria (1999) se aborda el aprendizaje en red como una nueva frontera educativa y se identifica al aprendizaje abierto y a distancia como una herramienta estratégica para el desarrollo; en tanto en la 20ª Conferencia de Düsseldorf, Alemania (2001) se reconocen los nuevos formatos (capacitación virtual, e-learning) y su interacción con los formatos precedentes en vistas al nuevo siglo.

En perspectiva, Bunker, E. L. (2003), a partir su análisis busca temas y patrones a través del tiempo:

- Un primer tema, es la preocupación por la accesibilidad, no sólo en términos de las posibilidades técnicas, sino fundamentalmente como derecho de los sujetos a la educación. Relacionado con este tema, surge la cuestión de la interacción y el interés por mejorar y promover el desarrollo.
- Un segundo tema es la preocupación por la credibilidad del sistema en relación al sistema de educación presencial. La necesidad de mostrar resultados consistentes, impulsa a la mejora continua de la instrucción, y el apoyo para los estudiantes; así como en la gestión de la EAD.
- Un tercer tema constante es el interés y el empeño por la investigación en relación a los métodos y prácticas que implica la EAD en todos sus aspectos.
- Un cuarto tema, la cuestión de la internacionalización de la EAD.
- Un quinto tema es la perspectiva de la relación entre educación (o pedagogía) y tecnología: los medios de comunicación nunca fueron un tema central en ninguna conferencia, siempre prevaleció la visión de la tecnología educativa como subsidiaria de la EAD como un todo.

2.2. Teorías de la EAD

De la perspectiva histórica que se propone, observamos que el desarrollo teórico ha sido, al menos en sus inicios, de carácter principalmente inductivo, en tanto reflexión e indagación sobre la práctica, a partir de cuestiones puntuales. Lo cual es inescindible a su vez del impacto que el mismo desarrollo teórico ha tenido sobre la práctica, configurándola a su vez.

Examinamos las teorías más relevantes, destacando:

- La forma industrializada de instrucción.
- La EAD como conversación de enseñanza aprendizaje.
- La teoría de la distancia transaccional.

2.2.1. La EAD como forma industrial de instrucción

La concepción de la EAD como una forma de enseñanza industrializada es propia de Peters, O., (1983). Mediante este concepto se quiere identificar el proceso de planificación previa, de organización, división del trabajo, el creciente uso de equipos técnicos para la producción de materiales y la necesidad de una evaluación más formalizada.

La visión de Peters, O., (1983, 2003) reconoce que desde sus comienzos como enseñanza por correspondencia, la EAD es el estudio habilitado por los medios de comunicación. Entiende además que la tercera generación de la EAD se caracteriza no solo por la interconexión que permite Internet, sino por la integración sobre la base de la tecnología multimedia y PC (Peters, O., 2003). En este sentido, lo particularmente novedoso que observa de las TIC es la posibilidad, (anteriormente inexistente), de diseñar y generar entornos virtuales de aprendizaje como espacios de instrucción, información, comunicación, colaboración, exploración, documentación, interacción multimedia, procesamiento de texto, ilustración, simulación y realidad virtual. Al respecto, estas tecnologías de entorno de aprendizaje digital promueven el desarrollo del aprendizaje autónomo y la autodirección del estudiante. Otro aspecto que destaca Peters, O., (2003) en relación a las TIC y su impacto en la EAD, es la cuestión de la gestión académica.

Por lo tanto la integración de las TIC en el diseño de cursos de EAD digitalizados que Peters, O., (2003) observa, genera una situación completamente nueva en términos de comportamientos de aprendizaje. En sus propias palabras:

Lo más importante es que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para pensar y actuar de forma independiente, tener en claro sus propios requisitos de aprendizaje, tomar la iniciativa, desarrollar la capacidad de reconocer las diferencias de calidad rápidamente, evaluar las ventajas y desventajas de las rutas de aprendizaje definidas, hacer una elección bien fundada entre varios programas de estudio, reflexionar sobre su propio aprendizaje y contribuir a la creación de una cultura de comunicación digital. En otras palabras, los estudiantes predominantemente dirigidos externamente tienen que cambiar a estudiantes predominantemente dirigidos internamente. (Peters, O., 2003:96).

En esta perspectiva el objetivo pedagógico es el desarrollo de estudiantes de actuación autónoma que inicien, controlen y evalúen su trabajo por sí mismos.

2.2.2. La EAD como conversación de enseñanza y aprendizaje

En cuanto a los aportes de la teoría denominada conversación didáctica mediada (Holmberg, B., & Bonanno, A., 1985), ésta fue renombrada como conversación de enseñanza – aprendizaje por su autor, Holmberg, B., (2003). Sobre esta teoría que se refiere a aprendizaje, enseñanza y organización (o administración) de la EAD en particular, recogemos la siguiente observación:

Lo que creo que he desarrollado, es una teoría deductiva que se aplica a aspectos específicos de la educación a distancia (Holmberg, B., 2003:79).

Esta teoría, basada en la empatía se puede resumir en tres conceptos fundamentales:

1. La EAD sirve principalmente a los estudiantes individuales que no pueden o no quieren hacer uso de la enseñanza presencial.
2. El aprendizaje a distancia es guiado y respaldado por medios no contiguos, principalmente materiales de curso preproducidos y por la comunicación mediada entre estudiantes y una organización de apoyo responsable del desarrollo del curso, de la interacción educativa estudiante-tutor, y de la administración del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Para aprender y enseñar en la EAD, es fundamental la empatía entre los estudiantes y quienes representan a la organización de apoyo.

A su vez, indica Holmberg, B., (2003), la EAD abarca tanto la presentación del tema (es decir, el tráfico en un solo sentido) como la interacción, entre estudiantes y tutores, y entre estudiantes individuales (interacción entre grupos). Específicamente la hipótesis principal de esta teoría de la conversación enseñanza-aprendizaje indica que los sentimientos de empatía y pertenencia a una institución educativa promueven la participación y la motivación de los estudiantes para comprometerse e influyen positivamente en el aprendizaje. De la hipótesis principal de esta teoría, se han deducido hipótesis que han sido sometidas a verificación. En palabras de Holmberg, B., (2003):

El papel de la empatía inherente en mi teoría de las conversaciones de enseñanza-aprendizaje generó cuatro hipótesis: a) cuanto más fuertes sean las características conversacionales, más fuertes serán los sentimientos de relación personal de los estudiantes con la organización de apoyo; (b) cuanto más fuertes sean los sentimientos de los estudiantes de que la organización de apoyo está interesada en hacer que la materia de aprendizaje sea personalmente relevante para ellos, mayor será su participación personal; (c) cuanto más fuertes sean los sentimientos de relación personal de los estudiantes con la organización de apoyo y de estar personalmente involucrados con el tema de aprendizaje, más fuerte será la motivación y más efectivo será el aprendizaje; (d) cuanto más independientes y más experiencia académica tienen los estudiantes, menos relevantes son las características conversacionales (Holmberg, B., 2003:82).

Del análisis de las investigaciones Holmberg, B., (2003) argumenta que contrastadas estas cuatro hipótesis en conjunto, entiende que la tercera parte de su teoría no ha sido falsificada, aunque se requiere mayor apoyo empírico; observando que sólo la cuarta hipótesis ha sido cuestionada por los críticos. Por otra parte Holmberg, B., (2003), realiza una autocrítica de su teoría señalando que en su proposición original como conversación didáctica mediada no dio la relevancia suficiente los modernos medios de comunicación, particularmente al impacto de Internet y las tecnologías asociadas a la web.

2.2.3. Teoría de la Distancia Transaccional (TDT)

En retrospectiva nos proponemos revisar el desarrollo de la TDT y sus aportes al campo de la EAD.

Entre las investigaciones del campo, se destacan las realizadas por Moore, M. G. (1973b) y Wedemeyer, C. A. (1975) sobre el aprendizaje independiente.

Moore, M. G. (1973b) describe esta modalidad de educación en los siguientes términos:

El aprendizaje y la enseñanza independientes son un sistema educativo en el que el alumno es autónomo y está separado de su profesor por el espacio y el tiempo, de modo que la comunicación se realiza por medios impresos, electrónicos u otros medios no humanos. (Moore, M. G., 1973b:663)

Al hablar del aprendizaje y la enseñanza independientes, se incluyen aquí situaciones diferentes, como son: los cursos por correspondencia, la instrucción individualizada y programada en un entorno escolar, los programas de lectura supervisada en las escuelas y los programas de adultos fuera de la escuela y de tiempo parcial. Es decir, los sistemas de estudio independientes son tanto internos como externos a los establecimientos educativos (Moore, M. G., 1973a).

El aporte conceptual de la TDT parte de enfocar los subsistemas aprendiz, maestro y método de comunicación desde la perspectiva pedagógica, y no meramente tecnológica. Particularmente, el concepto de transacción connota la interacción entre el entorno, los individuos y los patrones de comportamiento en una situación. Por lo tanto, la EAD es la interacción entre personas que son profesores y aprendices en entornos que tienen la característica especial de estar separados unos de otros: lo importante es el efecto que tiene la separación geográfica en la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en la interacción entre alumnos y profesores, en el diseño de cursos y en la organización de recursos humanos y tecnológicos (Moore, M. G., et al., 2005). Así, Moore, M. G. (1973b) propone que la distancia no se corresponde simplemente a la dimensión espacial, sino a una función entre dos variables: la individualización (que más adelante llamará estructura) y el diálogo. En sus términos:

Se dice que un programa es "individualizado" en la medida en que un alumno puede controlar el ritmo al que recibe información y en la que debe hacer sus respuestas. "Diálogo" describe la medida en que un alumno puede comunicarse con su maestro (Moore, M. G., 1973b:665).

Wedemeyer, C. A. (1975) enuncia a manera de un decálogo las características de este sistema de enseñanza y aprendizaje a distancia. Entre estas características sobresalen las siguientes: el conocimiento previo de los objetivos y habilidades del alumno al comienzo de la actividad de formación y durante la misma; la necesidad de definir objetivos de aprendizaje como base para el diseño de la instrucción e incluso de la evaluación y que sean conocidos por los estudiantes dándoles la opción a que participen en la toma de decisiones (incluida la propia autodirección de su aprendizaje).

La perspectiva de este nuevo paradigma de educación implica el desarrollo teórico en lo que se refiere tanto al concepto de distancia, como al de la autonomía del alumno. Particularmente, en el ámbito de la EAD el concepto de distancia en sí, se utiliza comúnmente en el sentido más general de separación geográfica y espacial y no en su acepción específica, como lo expresa Moore, M.G., (1983, 1993):

Un espacio psicológico y de comunicaciones que debe cruzarse, un espacio de posibles malentendidos entre las aportaciones del instructor y las del alumno (Moore, M.G., 1993:20).

Luego, entre las características sobresalientes de un alumno autónomo pueden destacarse: la capacidad de planificar y regular su acción a futuro, la capacidad de analizar y confrontar ideas, hipótesis o argumentos y la disposición a colaborar con otros, aunque guste también de estudiar solo (Wedemeyer, C. A., 1975). A su vez, el desarrollo de los medios de comunicación disponibles ha permitido que decisiones pedagógicas que anteriormente eran asumidas por el docente o tutor, sean resueltas por el mismo estudiante (Moore, M. G., 1983).

Así, en términos pedagógicos la autonomía implica la voluntad y capacidad de ejercer un conjunto de poderes de aprendizaje, denominados eventos de establecimiento, ejecutivos y evaluativos (Moore, M. G., 1973b, 1983).

Se pueden resumir estos eventos como sigue:

- Los eventos de establecimiento como aquellos por los que el alumno define sus objetivos a largo plazo, atendiendo a un problema por resolver, una habilidad por adquirir o una información a la que acceder.
- Los eventos ejecutivos son aquellos por los cuales el alumno reúne información, analiza ideas indagando en libros y otras fuentes de información (incluida la consulta a expertos), y desarrolla habilidades prácticas, tales como realizar experimentos.
- Los eventos de evaluación son aquellos por los cuales el alumno juzga la calidad de la información y de las ideas que desarrolló, la pertinencia de las habilidades aprendidas y la adecuación de la resolución de problemas a sus necesidades y de todos estos elementos en relación a sus propios objetivos, como insumo para la toma de decisiones para continuar o no con un plan de estudios.

De esta triple distinción de los poderes o capacidades de establecimiento, ejecución y evaluación surgen diversos grados de autonomía, según el alumno sea autónomo en relación con una de ellas, con dos, o con las tres.

Michael Moore observa que desde una perspectiva teórica (sin que se sustente en una comprobación empírica fehaciente) se pueden clasificar la totalidad de los programas de EAD con una tipología que va de un rango de AAA lo que significa que el alumno tiene total autonomía para decidir qué aprender (objetivos), cómo aprender (ejecución) y cuánto aprender (evaluación) en un extremo, y NNN en el otro extremo, que describe un programa en el que el alumno no tiene absolutamente ninguna libertad para tomar decisiones sobre el programa de aprendizaje (Moore, M. G., 1973b, 1983, 2013). Entre estos polos teóricos sitúa todos los programas.

Estas alternativas para la autonomía del alumno se pueden ilustrar en una lista, en la cual se visibilizan las combinaciones posibles. En algunos casos, se remite al aprendizaje independiente y no institucionalizado (determinado por el alumno, representado por la letra A), y en otros a la enseñanza y aprendizaje a distancia institucionalizados (determinado por el instructor / institución representado por la letra N).

1. Completamente autónomo, (AAA). Es el caso de alguien que desea aprender sobre un tema o área de conocimiento (teórico o práctico) y recurre por sí mismo a un programa educativo emitido por radio o televisión, sin ninguna intervención directa de un tutor, pues el medio es poco dialógico. Esto no se aplica en todos los casos a internet, que permite una retroalimentación, la cual no siempre se produce.
2. Autonomía sólo en la configuración de objetivos y en la ejecución, (AAN). En este caso el aprendiz que elige el tema y sigue una metodología estructurada por otros (puede ser un tutor con o sin referencia a una institución educativa), sin por ello renunciar a obtener otros recursos; pero la evaluación queda restringida a una acción con intervención de terceros. En muchos cursos de tipo MOOC las instituciones educativas siguen este formato, acreditando las capacidades o competencias, sólo a quienes los solicitan.
3. Autonomía sólo en la configuración de objetivos y en la evaluación, (ANA). Es una secuencia de autonomía frecuente en el caso de las disciplinas deportivas u otras en las que el aprendizaje de una técnica (o entrenamiento) se delega por completo en el instructor; pero el aprendiz es quien determina el grado de desarrollo, y en muchos casos la duración del aprendizaje.

4. Autonomía sólo en la configuración de objetivos, (ANN). Una vez que el estudiante define sus objetivos ingresa en una secuencia controlada de actividades en la que tiene poca o ninguna intervención, y tampoco interviene en el formato de la evaluación. Es el caso de materias o talleres optativos propuestos al alumno en el currículum de una carrera, por ejemplo, de tipo técnico.
5. Autonomía sólo en la ejecución y en la evaluación, (NAA). Sería el caso de un estudiante que realiza un programa cuyos objetivos son definidos por un tutor o una institución, realiza las actividades de acuerdo a criterios o necesidades propias, y decide por sí alguna forma de autoevaluación, independientemente de los requisitos formales.
6. Autonomía sólo en la evaluación, (NNA). Similar al anterior pero con la diferencia en la ejecución de las actividades, restringidas a cumplimentar lo pautado en el diseño del curso o materia; determinando por sí y para sí criterios y estándar de evaluación.
7. Autonomía sólo en la ejecución, (NAN). Un tipo común de programa donde el estudiante tiene cierto control sobre los procedimientos de implementación, pero donde los objetivos son prescritos por una autoridad y la valoración es realizada por la institución o una agencia externa.
8. No autónomo, (NNN). Los objetivos de aprendizaje, los medios y la evaluación del rendimiento están bajo el control de la autoridad docente; es frecuente en el caso de las certificaciones profesionales.

En resumidas cuentas: un alumno autónomo no depende emocionalmente del instructor para decidir qué aprender y cómo hacerlo, aunque necesite algún apoyo instrumental del profesor para lograrlo (Moore, M. G., 1973b, 1983). Lo cual configura a su vez el rol del profesor que es más cercano a un recurso que a un director, y actúa en forma respondiente a los requerimientos del alumno, como un consultor. Su función es principalmente prestar ayuda al alumno, lo cual no debe entenderse en términos de control. Así, en el aprendizaje y la enseñanza independientes, la enseñanza es paradójicamente, receptiva y anticipatoria (Moore, M. G., 1973b).

La tipología aplicada para la clasificación de los programas de EAD en relación a la autonomía del alumno, refiere a su vez a los medios o sistemas de comunicación utilizados, los cuales de acuerdo a su funcionalidad (si la comunicación que proveen es unidireccional

o bidireccional, con mayor o menor retardo en la retroalimentación), proporcionan mayor o menor distancia al programa.

Esta clasificación expresa cuatro categorías de programas, según sea la relación entre diálogo y estructura: 1) Programas sin diálogo y sin estructura, como cursos de televisión y radio, este tipo es el más distante; 2) Programas sin diálogo y con alguna estructura, como programas de lectura independientes dirigidos a la venta; 3) Programas con diálogo y alta estructura, como cursos por correspondencia y 4) Programas con diálogo y sin estructura, como tutoriales personales abiertos, este tipo es el menos distante (Moore, M. G., 1981, 1983).

Por otra parte, la distancia transaccional califica las transacciones educativas propias de la EAD.

Estas transacciones se producen a partir de tres tipos de interacciones, especificadas por Moore, M.G., (1989), como interacciones entre el alumno y el contenido, el alumno y el instructor e interacciones entre los alumnos.

El primer tipo de interacción es entre el alumno y el contenido o el tema de estudio. La finalidad es la interacción intelectual con el propósito de obtener como resultado cambios en la comprensión del alumno, la perspectiva del alumno o las estructuras cognitivas de la mente del alumno.

El segundo tipo de interacción, considerada esencial por muchos educadores y muy deseada por muchos estudiantes, es la interacción entre el aprendiz y el experto que preparó el material de la asignatura, o algún otro experto que actúa como instructor. El instructor es especialmente valioso para apoyar la aplicación de nuevos conocimientos por parte de los alumnos. Independientemente de lo que los estudiantes puedan hacer por su cuenta, suelen tener necesidad de ayuda en el momento de la aplicación de los contenidos o habilidades a un contexto determinado.

La interacción entre los alumnos, entre un alumno y otros alumnos, solo o en entornos grupales, con o sin la presencia en tiempo real de un instructor es la tercera forma de interacción. Es a veces un recurso extremadamente valioso para el aprendizaje, por la ayuda mutua (que no se opone a la independencia del estudiante) y por las oportunidades que ofrece el trabajo colaborativo para el abordaje de los contenidos.

Entiende Moore, M.G., (1989), que los educadores deben organizar programas para garantizar la máxima efectividad de cada tipo de interacción y garantizar que proporcionen

el tipo de interacción que sea más adecuada para las diversas tareas de enseñanza de diferentes áreas temáticas y para los alumnos en diferentes etapas de desarrollo.

Asimismo, en la práctica de la EAD puede observarse que los espacios psicológicos y de comunicación entre cualquier alumno y su instructor nunca son exactamente iguales. Lo cual es otra forma de decir que dentro de la familia de programas de EAD hay muchos grados diferentes de distancia transaccional, o, en otras palabras: la distancia transaccional es una variable continua en lugar de discreta; incluso en la educación cara a cara, existe cierta distancia transaccional (Moore, M.G., 1993).

Luego, el alcance de la distancia transaccional en un programa educativo es una función de tres conjuntos de variables. Estas no son variables tecnológicas o de comunicación, sino variables en la enseñanza y en el aprendizaje y en la interacción de la enseñanza y el aprendizaje; además son variables cualitativas. Estos grupos de variables, llamados también macrofactores, se denominan Diálogo, Estructura y Autonomía del alumno (Moore, M.G., 2013).

El diálogo, que es el primer conjunto de variables expuesto por Moore, M.G., (1973b, 1983, 1993), lo desarrollan docentes y alumnos en el curso de las interacciones que ocurren cuando uno da instrucción y los demás responden. El término diálogo está reservado para interacciones positivas, con un valor puesto en la naturaleza sinérgica de la relación de las partes involucradas: la dirección del diálogo en una relación educativa es hacia una mejor comprensión del estudiante.

Un programa educativo en el que la comunicación entre el maestro y el alumno sea únicamente unidireccional, no tendrá diálogo profesor-alumno simplemente porque los medios no pueden transmitir mensajes del alumno al profesor. Luego, debería ser evidente que esta naturaleza interactiva del medio de comunicación es un determinante principal del diálogo en el entorno de enseñanza-aprendizaje. Por eso los programas que usan medios de comunicación interactivos tienden a unir la distancia de manera más efectiva que los programas que utilizan medios grabados. No obstante aún en los medios grabados o de baja interacción (audio, videos) existe una forma de diálogo interno o virtual con el autor remoto de este material didáctico (Moore, M.G., 1993).

Contando con la habilidad de manipular los medios de comunicación, tanto por parte del docente como del alumno, es posible aumentar el diálogo, incluso personalizado, y así reducir la distancia transaccional. Esta manipulación, particularmente desde la acción y reacción del docente hacia el alumno, debe responder a una intencionalidad pedagógica, adecuando las respuestas según sea la necesidad del alumno (Moore, M.G., 1973b). Por

ejemplo, aportando una explicación, una lectura, un comentario elaborado, una analogía, una síntesis, etc.

Existen factores que influyen en el diálogo y, por lo tanto, en la distancia transaccional: El diálogo está influenciado por la personalidad del maestro, por la personalidad del alumno, y por los medios de comunicación. No se puede decir con certeza que cualquier medio, sin importar cuán interactivo sea su potencial, proporcionará un programa altamente dialógico, ya que está controlado por profesores que, por buenas o por malas razones, deciden no aprovechar su interactividad, y es utilizado por aprendices que quizás no puedan o no quieran dialogar con sus maestros (Moore, M.G., 1983, 1993).

Otros factores ambientales o de entorno que influyen en la extensión y calidad del diálogo son los factores institucionales, tales como la concepción educativa de la institución, o por lo menos del equipo responsable del diseño del curso; así como las características del tema o disciplina de estudio, pues cada una tiene una epistemología y tradición propia.

El segundo conjunto de variables que propone Moore, M.G., (1973b, 1983, 1993) determina que la estructura son los elementos del diseño del curso, o las formas en que el programa de enseñanza está organizado para que pueda ser entregado a través de los diversos medios de comunicación. La estructura expresa la rigidez o flexibilidad de los objetivos educativos del programa, las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación.

Al igual que con el diálogo, la estructura ya está determinada en gran medida por la naturaleza de los medios de comunicación empleados, pero también por la filosofía y las características emocionales de los profesores, las personalidades y otras características de los alumnos y las limitaciones impuestas por las instituciones educativas. Cuando un programa está altamente estructurado y el diálogo maestro-alumno es inexistente, la distancia transaccional entre los alumnos y los docentes es alta. En el otro extremo, existe una distancia transaccional baja en programas que tienen mucho diálogo y poca estructura predeterminada. Es esta variación la que otorga a un programa más o menos distancia transaccional que otro (Moore, M.G., 1973b, 1983, 1993).

A su vez, si la propuesta educativa del docente / la institución es receptiva de las inquietudes o necesidades del alumno, es decir, si hay diálogo, hay posibilidades de adaptar el programa teniendo en cuenta las aportaciones de los estudiantes. Pero incluso cuando un curso está estructurado para dar la máxima dirección y orientación, si no hay diálogo, los estudiantes pueden decidir por sí mismos si las instrucciones se usarán y, de

ser así, cuándo, de qué manera y en qué medida. Por lo tanto, cuanto mayor sea la distancia transaccional, mayor será la autonomía que ejercerá el alumno.

A su vez, observa Moore, M.G., (1993), desde que se escribió la TDT, la evolución más importante en la EAD ha sido el desarrollo de una gran interactividad en los medios de telecomunicaciones. Sobre todo, los medios de teleconferencia permiten una nueva forma de diálogo: no solo cada alumno puede interactuar con las ideas de los demás, sino que puede hacerlo en su propio tiempo y a su propio ritmo. En consecuencia, el diálogo ya no es sólo bilateral sino multilateral.

Este nuevo contexto de comunicaciones introduce modificaciones importantes en la teoría original de la distancia transaccional. Los medios de teleconferencia permiten a los estudiantes ejercitar y desarrollar la autonomía participando en clases y actuando como recursos para sus compañeros. Lo cual también refuerza o mejora la motivación, incluida la autodirección. Moore, M.G., (1993), redefine sus conceptos en estos términos:

Por lo tanto, se puede plantear la hipótesis de que, en manos de maestros progresistas, la teleconferencia brinda la oportunidad no solo de reducir la distancia sino también de aumentar la autonomía de los estudiantes (Moore, M.G., 1993:35).

El tercer conjunto de variables es la autonomía. La autonomía se refiere al grado de control que tiene el alumno sobre la preparación, ejecución y evaluación de su aprendizaje. No obstante, la disposición del alumno, especialmente el potencial para emprender un aprendizaje autónomo, puede tener un efecto importante en la distancia transaccional en cualquier programa educativo. Y es a través de la dimensión de la autonomía que se aborda el concepto de aprendizaje autodirigido. Así la autonomía puede entenderse como la visión de la transacción desde la perspectiva del alumno, y como una característica de la personalidad asociada con la autodirección y la responsabilidad personal. Es de destacar que el aspecto psicológico de la autonomía es analizado como un parte de la etapa de maduración del joven para alcanzar la adultez y supone un proceso de crisis y autodeterminación, particularmente para superar las dudas y la vergüenza de exponer sus propias convicciones u opciones ante otros, y responsabilizarse por ello.

Otros aspecto a tener en cuenta en relación con la autonomía, es el grupo etario, pues los jóvenes (siempre de acuerdo a su contexto cultural) suelen tener más disposición a la interacción social, en cambio los adultos pueden preferir el trabajo individual. En cualquier caso la retroalimentación proporcionada por el maestro juega un aspecto fundamental en el ejercicio y en el desarrollo de la autonomía del alumno, tanto por las

posibilidades que faciliten los medios para la interacción, como de acuerdo a las decisiones pedagógicas del instructor, en cuanto al grado de control que retiene o cede al alumno sobre su aprendizaje. Control que el alumno, cuando desarrolla su autonomía, tenderá a no ceder (Moore, M.G., 1983, 1989).

Analizando estos tres conjuntos de variables (diálogo, estructura y autonomía) Moore, M.G., (1993) arriesga una hipótesis que explica la dinámica de la distancia transaccional:

Parece haber una relación entre el diálogo, la estructura y la autonomía del alumno, porque cuanto mayor es la estructura y cuanto menor es el diálogo en un programa, más autonomía tiene el alumno para ejercer. (Moore, M.G., 1973b:24)

Y en relación con el rol de la institución educativa Moore, M.G., (1993) propone que el éxito de la enseñanza a distancia depende que la institución y el instructor individual proporcionen las oportunidades apropiadas para el diálogo entre el docente y el alumno, así como también coadyuda al logro si los materiales de aprendizaje están estructurados adecuadamente.

Analizando las proposiciones fundamentales de la TDT desarrollada por Moore, M.G., (1973b, 1981, 1983, 1989, 1993), éstas integran una propuesta holística que profundiza y especifica aquella primera conceptualización de la EAD como un sistema compuesto por tres subsistemas: estudiante, instructor y medios de comunicación (Moore, M.G., 1973b). En este contexto, Moore, M. G., et al., (1996), realizan un análisis de los fundamentos de la EAD, proponiendo la visión de la teoría de sistemas para el abordaje de la complejidad que caracteriza a la EAD:

Creemos que un enfoque de sistemas es muy útil para comprender la educación a distancia como un campo de estudio y es esencial para su práctica exitosa. Un sistema de educación a distancia consiste en todos los procesos que componen la educación a distancia, incluidos el aprendizaje, la enseñanza, la comunicación, el diseño y la gestión, e incluso componentes menos obvios como la historia y la filosofía institucional (Moore, M. G., et al. 1996:4-5).

Si bien podemos optar por estudiar cada uno de estos subsistemas por separado, también debemos tratar de entender sus interrelaciones. (Moore, M. G., et al. 1996:5).

El enfoque de sistemas es desarrollado por Saba, F. (2003) mencionando muchos factores involucrados en la formación, adopción y aplicación de la EAD. Incluye entre estos: desarrollos sociales y económicos mundiales, estructuras organizacionales industriales y postindustriales, sistemas de hardware, sistemas de software, sistemas de telecomunicaciones y networking, sistemas de instrucción / aprendizaje, sistemas sociales, sistemas globales, sistemas educativos, cambios culturales. Luego, propone desde la perspectiva de sistemas la siguiente definición:

La educación a distancia puede definirse como un sistema complejo, jerárquico, no lineal, dinámico, autoorganizado y útil de aprendizaje y enseñanza (Saba, F., 2003:12).

En este sentido, el denominador común de las diversas definiciones de sistema es la idea de feedback (Rosnay, Jöel de; 1980). Así, la retroalimentación o feedback es de vital importancia para comprender la EAD como un grupo de actores (por ejemplo, estudiantes, instructores y diseñadores instruccionales) que participan en la comunicación interactiva.

Contemporáneamente, en las primeras décadas del siglo XXI, se hicieron desarrollos y aportes específicos a la TDT.

Saba, F. (2003), ya mencionado, fue el primer gran investigador en reconocer el potencial de la TDT. Fue pionero en el uso de la simulación por computadora y desarrolló un modelo basado en principios de dinámica de sistemas para demostrar el concepto de distancia transaccional de Moore, M.G., (1983) en un ciclo causal entre estructura y diálogo. Como explica Saba, F. (2003), la aplicación de un método de dinámica de sistemas logró dos objetivos teóricos: (a) Introdujo el concepto de contigüidad virtual (en contraste con la separación del instructor y el aprendiz) y (b) demostró la relación dinámica (basada en el tiempo) entre el diálogo (autonomía) y la estructura. El logro de estos objetivos fue posible al presentar un ciclo de retroalimentación que mostró la relación cibernética entre el instructor y el alumno.

En relación a la distancia transaccional Saba, F. (2003), considera que la estructura y la autonomía también se pueden representar en las relaciones que definen el control del alumno y el control del instructor. Así, el control del alumno (relacionado con el diálogo) puede ser activo o pasivo. Cuando es activo, la distancia transaccional disminuye, cuando es pasivo, aumenta. Y el control del instructor / tutor (relacionado con la estructura) puede ser directo o indirecto. Cuando es directo, la distancia transaccional aumenta, y cuando es indirecto, disminuye.

Gibson, C. C. (2003) realiza una constatación del impacto de la TDT en las dos últimas décadas del s. XX, observando que los estudios de desarrollos tecnológicos basados en web señalan que la necesidad de ampliar nuestra mirada a la interacción que propone la TDT para incluir una cuarta interacción: la interacción de la interfaz del alumno (es decir, el dominio del entorno tecnológico necesario para realizar una tarea).

Por su parte la visión que proporciona Dron, J. (2006), se relaciona con cómo el control transaccional informa las discusiones sobre las propiedades pedagógicas y los usos del software social. Propone que en el uso del software social parece ofrecer lo mejor del control y la autonomía, ayudando a los aprendices dependientes a través de la provisión de estructura, pero permitiendo la autonomía en cualquier punto; eso debido a que el software social grupal permite el control del usuario y la delegación de control simultáneamente.

Garrison, D. R. (2003) además definió la autonomía del alumno como la percepción del alumno de su participación independiente e interdependiente en una actividad de aprendizaje e involucra la capacidad del alumno para aprender individualmente o autodirigidamente y su preferencia o no por el aprendizaje colaborativo.

En ese sentido en cuanto a la relación entre interacción y aprendizaje Hill, J. R., et al. (2009) entienden que aunque muchas de las características del alumno influyen en la actividad cognitiva, cuatro son especialmente significativas desde una perspectiva del aprendizaje social, ya que pertenecen a la naturaleza del conocimiento y al papel del alumno: creencias epistemológicas, estilos de aprendizaje individuales, autoeficacia y motivación.

Anderson, W. (2013) observa que la metacognición es una forma de cognición que implica un control activo sobre los procesos cognitivos propios. Argumenta que los estudiantes a distancia pueden hacer un uso mucho mayor de las estrategias metacognitivas que los estudiantes en el aula, especialmente en las áreas de monitoreo y evaluación. Pero considera también que aquellos estudiantes que muestran una incapacidad para hacer coincidir u orquestar satisfactoriamente el contenido, el contexto y los procesos de aprendizaje, es probable que tengan dificultades en el uso de habilidades metacognitivas y niveles de logro más bajos.

En la 3a edición del Handook of Distance Education, a cuarenta años de la TDT Moore, M. G. (2013) hace interesantes reflexiones. Explica algunas cuestiones particulares sobre el diálogo, la estructura y la autonomía del alumno.

Sobre el diálogo, expresa que el alcance y la naturaleza del mismo en cualquier curso están determinados por numerosos factores, y la estructura del curso es general: una institución docente que utilice un medio potencialmente muy dialógico pero sostiene que el papel del alumno es asimilar información, podría diseñar sus cursos altamente estructurados; en este caso la concepción educativa es determinante por encima de la tecnología utilizada. Otros determinantes del alcance del diálogo en un curso o lección son la capacidad de un alumno para participar competentemente en el diálogo y las diferencias culturales y de idioma entre instructores y alumnos.

En cuanto a la estructura, entiende que un curso o programa que tiene un alto grado de estructura podría describirse en términos de este tipo: Un instructor o equipo de diseño podría evaluar partes del curso en un grupo piloto de estudiantes, para averiguar con precisión cuánto tiempo le tomará a cada estudiante alcanzar cada objetivo y la sustentabilidad de las preguntas de la prueba para evaluar el rendimiento. Durante la instrucción, se puede monitorear el progreso de cada estudiante con frecuencia y dar retroalimentación regular y actividades correctivas para aquellos que los necesitan, y así asegurarse de que cada alumno haya completado cada paso en una secuencia estrictamente controlada.

En comparación, otros cursos están diseñados con una estructura flexible en la que los estudiantes pueden seguir cualquiera de varios caminos diferentes, o muchos caminos, a través del contenido o pueden negociar variaciones significativas en el programa con los instructores.

Sobre la autonomía, observa que no sugirió que todos los estudiantes son totalmente o incluso altamente autónomos. Reconoce que los aprendices varían en su capacidad de ejercer autonomía, y pueden querer tener una mayor autonomía en algunos cursos que otros. Luego, es muy apropiado que los educadores permitan el ejercicio de más o menos autonomía. Además, no se sugiere que los estudiantes altamente autónomos no necesiten maestros. Así, atento a los cambios tecnológicos y pedagógicos ocurridos en este lapso de tiempo, indica el cambio de paradigma de la EAD, desde la perspectiva de los factores de la TDT:

El cambio de paradigma ha pasado de una pedagogía marcada por un alto grado de estructura, un diálogo relativamente bajo y una autonomía limitada del alumno a una en la que los educadores están obsesionados con el diálogo y preocupados por la autonomía del alumno, aunque prestan mucha menos atención que sus predecesores a la gestión sistemática de la estructura del entorno de aprendizaje (Moore, M. G., 2016:131).

Así mismo, considerando a su vez la interactividad que proporciona la web, así como las redes sociales y los dispositivos móviles, se hace necesario desarrollar cuidadosamente una estructura para la introducción de los alumnos en un ambiente de aprendizaje on-line. Esto implica la construcción de dispositivos y procedimientos para definir y mantener un clima emocional positivo, y esto debe hacerse de manera proactiva, en un tono que humanice el vínculo instructor - alumno. Entiende Moore, M. G., (2016) que es extremadamente difícil componer exactamente el equilibrio correcto entre proporcionar suficiente autonomía para los estudiantes en su tarea de hacer conocimiento juntos y al mismo tiempo proporcionar suficiente estructura para permitirles hacer esto de manera segura y también eficiente pues estructurar el contenido es una tarea que todos los profesores entienden, pero estructurar el diálogo entre los estudiantes y estructurar un clima de aprendizaje, un entorno de aprendizaje, se entiende o investiga mucho menos.

3. La Evaluación Educativa

Todo lo anteriormente expuesto sobre la EAD, su desarrollo y las teorías que explican y desarrollan el campo, nos permiten entender el concepto y la historia de la EAD como el marco en el cual instalamos el tema de la evaluación, que es el tema de este trabajo.

Consideramos la evaluación como un componente esencial del acto educativo, estrechamente relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y estos no pueden entenderse, al menos desde la modernidad a la perspectiva actual, como separado de la institución que la sociedad generó como dispositivo para ese fin, es decir, el sistema educativo. Nos situamos en la época de la Ilustración donde el estado nación es organizador y garante de los derechos y obligaciones de los ciudadanos, y rige el modelo de producción capitalista de la Revolución Industrial. Este contexto es determinante, pues desde sus comienzos la evaluación aparece influida por su procedencia del campo empresarial. Por eso, al igual que los empresarios medían cuantitativamente los resultados de su producción, en el campo educativo se pretendió medir el progreso del alumno cuantificando lo aprendido (Casanova, M. A., 1998a).

En el siglo XX, se pone en cuestión la concepción de evaluación, estrechamente vinculada a la visión conductista de la enseñanza, la cual se orientó al binomio repetición - refuerzo. Los estudios psicogenéticos explican la inteligencia como un proceso de complejización del pensamiento y la teoría social crítica desvela los intereses y mecanismos ocultos implícitos en el acto educativo. La concepción y práctica de la evaluación sufre importantes mutaciones. Ahora la evaluación pasa a ser un componente decisivo del currículum, en un contexto plural, pues los evaluadores siguen diferentes enfoques y modelos al recopilar y analizar datos. Además del nivel de conocimiento y las habilidades de evaluación de los evaluadores, las teorías de evaluación adoptadas y los valores filosóficos construyen sus enfoques de evaluación (Ulum, Ö. G., 2015).

En esta perspectiva acordamos y adoptamos para esta investigación el siguiente concepto de evaluación:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (Casanova, M.A., 1998a:4-5).

No obstante es necesario señalar que una cuestión es la conceptualización o teorización de la evaluación, y otra es la práctica, la cual por cuestiones contextuales (como la cultura institucional, los valores asumidos por los profesores e incluso los alumnos en relación al aprendizaje y su evaluación, las demandas sociales) es un fenómeno más complejo que la sola enunciación del concepto (Mora Vargas, A. I., 2004).

En este contexto, entre la teoría y la práctica, es especialmente relevante la metodología que se seleccione, pues con ella y en ella es donde se va a trabajar durante más tiempo en el proceso evaluador/educativo.

Luego, en tanto la evaluación implica la recolección sistemática de información sobre un objeto u hecho educativo para el mejoramiento del mismo, se plantean semejanzas y diferencias entre evaluación e investigación educativa. Sobre este particular Casanova, M. A. (1998a) explica la distinción, a partir de tres puntos en particular: la definición del problema, la posibilidad de generalizar resultados, y la valoración de la información. En cuanto a la definición del problema el investigador se enfoca principalmente en la conceptualización. El evaluador, en cambio, en la comprensión del mismo. El investigador a partir de la constatación de una hipótesis, emitirá conclusiones que pueden confirmarla total o parcialmente, o incluso desestimarla, y alcanzar distintos niveles de generalización, el evaluador se atiene a un caso particular y no busca verificar una hipótesis. Sobre la valoración de la información, los investigadores procuran la verdad científica mientras los evaluadores hacen estimaciones de valor orientadas a la toma de decisiones.

En este sentido cabe destacar la reseña histórica de los períodos de la evaluación, los cuales relevan la evolución del concepto de la misma. Según Mora Vargas, A. I., (2004) y Alcaraz Salarirche, N. (2015) se pueden caracterizar estos períodos, brevemente, en los siguientes términos:

Período pre-tayleriano (de acuerdo a Stufflebeam y Shinkfield), o primera generación de la evaluación (según Guba y Lincoln): Desde 2000 A.C. a 1930. Se centra en test y pruebas estandarizados para la medición del rendimiento de los estudiantes. El evaluador sólo provee los instrumentos de evaluación (test de inteligencia).

- Período tayleriano, reconocido así por Stufflebeam y Shinkfield, o segunda generación de la evaluación, por Guba y Lincoln: Desde 1930 a 1957. Se considera como necesaria la comparación entre los resultados y los objetivos establecidos. Se considera una concepción descriptiva de la evaluación. Se supera la mera evaluación psicológica

(característica del periodo anterior) y se sistematiza la evaluación en el ámbito educativo. Es R. Tyler quien acuña el término evaluación educativa:

Empieza a abandonarse la evaluación basada en la norma, y surge lo que se conoce como evaluación criterial. Según Stenhouse (1984), la primera nos informa del rendimiento del individuo en comparación con un grupo, mientras que la segunda, indica rendimiento de un individuo en relación con un estándar (Alcaraz Salarirche, N., 2015:14).

- Período del realismo: Desde 1957 a 1972. Este periodo es reconocido por Stufflebeam y Shinkfield como época del realismo y, por Guba y Lincoln como la tercera generación de la evaluación. Se produce un incremento de la presión por la rendición de cuentas que alcanza su máximo esplendor a finales de los 60, con la aparición de un movimiento que vino a denominarse la era de la accountability: la escuela y los profesores debe rendir cuentas de su tarea a los contribuyentes. Luego, se profesionaliza la tarea del evaluador, habida cuenta de la expansión del sistema educativo. Ello orienta el objetivo de la evaluación hacia la recogida y formalización de información útil para quienes intervienen en el diseño del currículum. Se considera aquí a la evaluación como juicio.

A su vez, Cronbach y Scriven son considerados los padres de la evaluación curricular moderna. Cronbach (1963) estuvo en desacuerdo con los planteamientos de entender a la tarea evaluativa como una mera aplicación de test e instrumentos estandarizados, al contrario reconoce la complejidad de la evaluación y asume la imposibilidad de que ésta pueda ser abordada mediante procedimientos simples. Scriven (1967) plantea la evaluación sin referencia a objetivos, sino orientada a satisfacer las necesidades del consumidor.

- Período constructivista: Es lo que se conoce, según Stufflebeam y Shinkfield, la época de la profesionalización, que la sitúan desde 1973 hasta nuestros días y siguiendo la clasificación de Guba y Lincoln como la cuarta generación, la sensible. Se desarrolla una concepción de la evaluación como componente del acto educativo que en su totalidad debe orientarse al máximo desarrollo cognitivos de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Se concibe a la evaluación como formativa y orientadora de este proceso, con la aparición de los modelos alternativos de tipo cualitativo, entre los que destacan: la evaluación respondiente de Stake (1975, 1976), la cual juzga el valor de un programa a partir de la descripción y el juicio de sus participantes, la evaluación democrática de MacDonald (1976), evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1977) y la evaluación como crítica artística de Eisner (1985).

La distinción de los paradigmas mencionados, tanto en relación al contexto histórico como en la perspectiva conceptual, clarifica el sentido de la evaluación educativa. En los términos de Alcaraz Salarirche, N., (2015):

Sintetizando, se puede decir que el paradigma naturalista se basa en la indagación fenomenológica, usando aproximaciones cualitativas para entender de manera inductiva y holística el comportamiento humano (la realidad) en un contexto específico, mientras que el positivista usa enfoques cuantitativos y experimentales para contrastar generalizaciones utilizando para ello el método hipotético-deductivo (Alcaraz Salarirche, N., 2015:19).

3.1. Niveles de evaluación

El nivel de evaluación en cuanto categoría de análisis está en relación con la complejidad de los elementos que configuran el objeto a evaluar. Como observan Marcano, N., Aular de Durán, J., & Finol de Franco, M. (2009), diferentes objetos evaluación difieren en función de una dimensión de molaridad/ molecularidad; así, políticas, programas, subprogramas, proyectos y acciones suponen objetos de evaluación que difieren según un mayor o menor grado de complejidad. De estos objetos se pueden evaluar muchos aspectos: instituciones, planes y programas de estudios, profesores, alumnos, problemas políticos, académicos, administrativos.

En cada una de estas subcategorías, se tienen diferentes niveles de evaluación, según el propósito que se persiga: el nivel o ámbito singular, el regional, el nacional y el transcultural o internacional (Castillo, R. Q., 1988). Por lo tanto si el objeto de evaluación es, por ejemplo, el aprendizaje de los alumnos, éste puede ser evaluado en cada uno de estos niveles. Al respecto, en cada nivel la evaluación habitualmente persigue propósitos distintos, se realiza de múltiples formas (diferentes metodologías) y contiene un sinnúmero de implicaciones y características particulares. Incluso en algunas ocasiones se asume como posición de parte del evaluador un intento identificador entre investigación y evaluación cuando se aborda el estudio de los sistemas educativos o de las instituciones escolares (Casanova, M. A., 1998a).

Luego, en cuanto a la evaluación en el nivel institucional, García Cabrero, B. (2010) señala que la rendición de cuentas requiere una evaluación formal de tipo externa con propósitos de control, en la que se combinan los enfoques formativos y sumativo y se emiten juicios en los que se prescriben acciones de sanción o recompensas en función de los resultados obtenidos. A su vez, en el aprendizaje de una organización, la evaluación es

menos formal y tiene carácter adaptativo; es más formativa que sumativa y se lleva a cabo con propósitos de mejoramiento mediante procedimientos de evaluación interna.

Por su parte, explica Román, M. (2010), la evaluación de políticas, proyectos y programas en el campo educativo se constituye esencialmente en el juicio emitido sobre la estructura, el funcionamiento y los resultados de estas intervenciones educativas. Ello con el propósito de determinar, entre otros aspectos, la pertinencia y logro de objetivos, la eficiencia, el impacto y/o la sustentabilidad de las acciones en el tiempo, y para otras poblaciones similares.

Así mismo, cuando la evaluación del programa es integral, la evaluación requiere también un diseño que articule todos los aspectos de interés. En este punto, Román, M. (2010) observa:

La evaluación de proyectos y programas en educación, combina como pocos procesos investigativos, la voz y percepción de los actores, con la acción y práctica de usuarios y beneficiarios; la reflexión y análisis sobre trayectorias y procesos, con la identificación y cuantificación de productos y resultados; lo cultural o simbólico, con lo económico y estructural; la efectividad con la eficacia o la sustentabilidad; los modelos, con los impactos o los recursos y el tiempo con lo posible y logrado. (Román, M., 2010:4)

3.2. Tipología de evaluación

Una tipología tiene por objeto clasificar, ordenar conceptos. Acordamos con Casanova, M. A. (1998a) en que es metodológicamente útil para situarnos en este campo y para mostrar las diferentes posibilidades con las cuales podemos aplicar la evaluación. Sintetizamos aquí la tipología que propone:

- a) De acuerdo a su funcionalidad: La evaluación puede entenderse como formativa o sumativa.

La evaluación formativa se ha convertido en los últimos años en una estrategia docente de revisión de la propia actividad de enseñanza, tanto como la fuente de información para que el mismo estudiante reconozca fortalezas y debilidades. Su finalidad específica es perfeccionar el proceso que se evalúa. Más aún, como indica Casanova, M. A. (1998a), en la evaluación formativa se procura la adecuación de los elementos que proporciona el sistema educativo al sujeto, de modo de favorecer sus aprendizajes. Esto permite tomar medidas inmediatas sobre el proceso, con vistas al desarrollo futuro del mismo (Alcaraz Salarirche, N., 2015).

La evaluación sumativa es la más similar al examen tradicional, en tanto mantiene su función de distinguir entre aquellos alumnos que aprueban o alcanzan el nivel esperado de aprendizaje, de aquellos que lo hicieron de forma parcial o insatisfactoria. Propiamente se ejecuta al final de una etapa, asignado a los resultados una escala de calificaciones. Aquí, se trata apreciar la adecuación del sujeto a determinados objetivos o expectativas del sistema educativo, al concluir una etapa; en este sentido se dirige al pasado inmediato (Alcaraz Salariche, N., 2015). No obstante, con esta evaluación también puede obtenerse información para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, pero sólo a mediano y/o largo plazo (Casanova, M. A., 1998a).

b) Por su normotipo: Nomotética (que incluye normativa o criterial) e ideográfica.

El normotipo es el referente tomado para evaluar un objeto/sujeto. Según este referente sea externo o interno al sujeto, la evaluación se denomina nomotética o ideográfica, respectivamente. Dentro de la evaluación nomotética podemos distinguir dos tipos de referentes externos, que nos llevan a considerar la evaluación normativa y la evaluación criterial. La evaluación normativa supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se halla integrado. En cambio lo fundamental en la evaluación criterial se basa en la delimitación de un campo de conductas bien explicitado y la determinación de la actuación del individuo en relación con ese campo.

Cuando el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo, la evaluación se denomina ideográfica. Realizar este tipo de evaluación la supone la valoración psicopedagógica inicial de esas capacidades y posibilidades del alumno o alumna, y la estimación de los aprendizajes que puede alcanzar a lo largo de un periodo de tiempo determinado (un curso, un ciclo). Pero esto puede no ser suficiente comparado con los requisitos para la acreditación o titulación formal del sistema educativo.

c) Por su temporalización: Inicial, procesual o final.

La dimensión temporal (Rosales, M., 2014) remite al inicio de una secuencia didáctica (evaluación inicial), a la revisión o monitoreo de la ejecución misma (evaluación procesual) y al término de esa secuencia (evaluación final).

En la evaluación inicial o diagnóstica el profesor procura información sobre los saberes previos de los alumnos sobre el tema o disciplina de enseñanza. Cuando se centra sólo en contenidos esta evaluación omite información valiosa sobre los hábitos de estudio y otras habilidades (como el trabajo en equipo) que son de interés para el acto educativo.

La evaluación procesual tiene como finalidad la orientación escolar del estudiante y la revisión de forma continua de la validez en la actuación de los diferentes elementos que intervienen en la evaluación (metaevaluación). La evaluación final se enfoca en el avance o progreso de los aprendizajes y en la final en el estado alcanzado al completar una secuencia o unidad didáctica.

d) Por sus agentes: Heteroevaluación, Autoevaluación, Coevaluación.

Conocida también como la dimensión espacial de la evaluación (Casanova, M. A., 1998a) remite a los agentes involucrados en ella, el profesor y los estudiantes.

La heteroevaluación es que se realiza cuando el sujeto que evalúa no es el mismo que está implicado en la producción-aprendizaje. Por el contrario, si el sujeto que evalúa está el mismo implicado en la producción-aprendizaje, entonces, hay una autoevaluación. Esto vale para el alumno como para el docente. Cabe señalar que sólo hay autoevaluación en el sentido estricto del término, si el sujeto que se evalúa a sí mismo es quien define el criterio de evaluación y no otro. Lo cual no excluye la orientación práctica del docente o experto, en favor del alumno o aprendiz (Moore, M. G., 1973b, 1983, 2013; Casanova, M. A., 1998a). En este sentido el alumno se forma mediante la autoevaluación de su propio trabajo, que le ofrece datos para elegir la vía más idónea por la cual continuar en su estudio para alcanzar la meta prevista (Casanova, M. A., 1998a).

Una situación intermedia es la coevaluación. La coevaluación se da cuando dos sujetos que han participado juntos del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, lo han compartido y se conocen, evalúa cada uno el desempeño del otro, (Casanova, M. A., 1998a). Una variante de la co-evaluación, es cuando participan en ella los docentes y discentes. En este caso, es una evaluación compartida o colaborativa (Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015).

Este tipo de evaluación, es una oportunidad de aprendizaje para todos los participantes, y para los estudiantes implica interesantes beneficios: estimula ciertas capacidades, como el pensamiento crítico, reflexionando sobre el proceso de aprendizaje, la autonomía y la autorresponsabilidad, y toma conciencia de la calidad del trabajo. También desarrolla competencias para su futura práctica profesional (Hamodi, C., et al., 2015).

3.2.1. Metodología de la evaluación

La dificultad para la determinación de una metodología de evaluación óptima tiene relación con los criterios de selección y utilización de medios, técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de datos, en consonancia con el paradigma que la sustenta (cuantitativo o cualitativo). En la práctica, no es sencillo: muchos profesores se proponen una evaluación que suponga la comprensión y mejora de los aprendizajes, y a la vez sirva para seleccionar y acreditar, cuando estas últimas son en realidad funciones de la calificación (Alcaraz Salarirche, N., 2015).

Al respecto se da en la actualidad una suerte de ecumenismo metodológico (Casanova, M. A., 1998a) que complica la tarea del evaluador. En cualquier caso, debe estar claro el marco general del modelo evaluador propuesto, cuál es su finalidad (formativa o sumativa), y a partir de allí definir una metodología global que acentúe las características deseadas (por ejemplo, cualitativa y formativa) aunque pueda incluir métodos, técnicas e instrumentos de distintos paradigmas o modelos (Casanova, M. A., 1998b). No obstante, un diseño cuidado de la evaluación debe evitar la variedad y mezcla de prácticas que hagan difícil encontrar un elemento común que pueda caracterizarla más allá del eclecticismo (Alcaraz Salarirche, N., 2015).

Así mismo existe una gran confusión terminológica en cuanto a los métodos, medios, técnicas e instrumentos de evaluación; se llama de manera diferente a cosas iguales y viceversa (Hamodi, C., et al., 2015). En este sentido, recogemos la propuesta de clasificación de medios, técnicas e instrumentos de Hamodi, C., et al., (2015), que especifica cada uno de ellos:

1. Medios para evaluar: Pruebas, evidencias, productos o actuaciones realizadas por los estudiantes son los medios que nos informan sobre los resultados de aprendizaje y que utiliza el evaluador para realizar las valoraciones correspondientes. Varían en función del tipo de competencia o aprendizaje que se pretende evaluar.
2. Técnicas de evaluación: estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado. Pueden ser de tres tipos, la observación, la encuestación (entrevistas), y el análisis documental y de producciones. Estas técnicas varían si incluyen o no la participación del alumno en la evaluación.
3. Instrumentos de evaluación: herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos.

En el cuadro que sigue resume y ejemplifica su clasificación de medios, técnicas e instrumentos.

Medios, técnicas e instrumentos de evaluación		
MEDIOS	Escritos	<ul style="list-style-type: none"> • Carpeta dossier, carpeta colaborativa, control (examen), cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo, cuestionario, diario reflexivo, diario de clase, estudio de casos, ensayo, examen, foro virtual, memoria, monografía, informe, portafolio, portafolio electrónico, póster, proyecto, prueba objetiva, recensión, test de diagnóstico, trabajo escrito.
	Orales	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación, cuestionario oral, debate, diálogo grupal, exposición, discusión grupal, mesa redonda, ponencia, pregunta de clase, presentación oral.
	Prácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica supervisada, demostración, actuación o representación, role-playing.
TÉCNICAS	Alumno no participa	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales). • Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o video.
	Alumno interviene	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental). • Evaluación entre pares (mediante el análisis documental y/o la observación). • Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente y los alumnos y alumnas).
INSTRUMENTOS		<ul style="list-style-type: none"> • Diario del profesor, escala de comprobación, escala de diferencial semántico, escala verbal o numérica, escala descriptiva o rúbrica, escala de estimación, ficha de observación, lista de control, matrices de decisión, fichas de seguimiento individual o grupal, fichas de autoevaluación, fichas de evaluación entre iguales, informe de expertos, informe de autoevaluación.

Cuadro 1. Extractado de Hamodi, C., et al., (2015), págs. 156-157

En el caso de evaluación de los docentes, algunos objetos o producciones de los alumnos pueden ser simultáneamente, instrumentos y evidencias de actuación, según la función desde la cual es analizado.

En particular, cuando el alumno participa en la evaluación, las técnicas que pueden utilizarse son las siguientes: autoevaluación de la propia evidencia o producción, atendiendo a criterios negociados con anterioridad con el docente; evaluación entre iguales o coevaluación (también supone definir previamente los criterios de evaluación), y evaluación compartida o colaborativa entre estudiantes y docentes.

Luego, en cuanto a la concreción de la acción de evaluar, la selección, diseño y ejecución de instrumentos de evaluación ha de tener en cuenta: los saberes previos de los alumnos, los objetivos, propósitos y/o expectativas de logro –en relación a la enseñanza-, los contenidos, y los criterios de evaluación (Casanova, M. A., 1998a).

Otro aspecto metodológico relevante es sin duda la cuestión de la validez, autenticidad y fiabilidad de los instrumentos de evaluación. Sobre este asunto Messick, S. (1996) observa que idealmente el paso de los ejercicios de aprendizaje a los ejercicios de prueba debería ser perfecto. En el núcleo, está la suposición de que la validez de la prueba y la evaluación del programa se superponen. Como consecuencia, debe haber poca o ninguna diferencia entre las actividades involucradas en el aprendizaje y las actividades involucradas en la preparación para el examen.

Messick, S. (1996) plantea también la validez en relación con la autenticidad. Se trata de una evaluación auténtica, en tanto se plantean tareas atractivas y valiosas (que generalmente implican procesos múltiples) en entornos realistas o simulaciones cercanas para que las tareas y procesos, así como el tiempo y los recursos disponibles, sean paralelos a los del mundo real. La principal preocupación de la autenticidad es que nada importante puede quedar fuera de la evaluación de la construcción del estudiante, y debe reflejarse de modo proporcionado en el instrumento de evaluación.

A su vez, para otro tipo de evaluaciones, las evaluaciones directas que implican tareas abiertas en las que el estudiante puede realizar libremente la habilidad compleja en cuestión sin restricciones de formas de elementos estructurados o formatos de respuestas restrictivas la principal preocupación es que no se agregue nada irrelevante que interfiera o contamine la evaluación de la construcción.

En la adecuada proporción del instrumento con la construcción a evaluar, del cual deben obtenerse resultados semejantes en condiciones semejantes para un individuo o grupo en distintos momentos, se juega otro aspecto relevante de la evaluación: la fiabilidad. Un test de preguntas o metaevaluación (Estrada, G. R., 1996), de los instrumentos de las evaluaciones convencionales o digitales con el propósito de optimización debe conducir a buscar evidencia y argumentos para justificar la validez, fiabilidad y autenticidad de la construcción del estudiante, esto es minimizar la subrepresentación y la varianza irrelevante, así como ponderar las implicaciones del significado de la puntuación.

3.3. Modelos de evaluación

García Cabrero, B. (2010) argumenta sobre la necesidad o utilidad de los modelos de evaluación educativa, en dos direcciones: ya sea como una síntesis por la cual un autor explica de un modo determinado los procesos implicados en un fenómeno; o como metáfora, en el sentido del modo de pensar a partir del cual un autor aborda un fenómeno como objeto de estudio o análisis. Destaca que cada modelo se orienta a responder ciertas preguntas y por lo tanto para la elección de un modelo al momento de planificar una actividad de evaluación, debe tenerse en cuenta cuáles son las preguntas que ese modelo procura responder y los recursos con que se cuenta para esa tarea. En cualquier caso, en situaciones de restricción presupuestaria es recomendable elegir varios modelos que permitan recolectar las mejores evidencias para responder a las preguntas planteadas.

La caracterización o clasificación de los modelos de evaluación es propuesta por Monedero Moya, J. J. (1998) en un esquema, con el propósito de simplificar la cuestión. Adoptamos su esquema en lo concerniente a la distinción entre modelos clásicos y alternativos y lo adaptamos para nuestra tesis:

- i) Modelos clásicos:
 - (1) Modelos basados en la consecución de metas u objetivos (Tyler, Scriven)
 - (2) Modelos basados en la formulación de juicios (Stufflebeam).
 - (3) Modelos facilitadores para la adopción de decisiones (modelo C.I.P.P. de Stufflebeam)
- ii) Modelos alternativos:
 - (1) Evaluación libre de metas (Scriven).
 - (2) Evaluación respondiente (Stake).

Los modelos clásicos, en su mayoría están enmarcados en la perspectiva empírico-racionalista y conductista. Los modelos alternativos, responden a otro tipo de análisis y enfoque sobre la realidad evaluada: en este esquema los modelos clásicos son principalmente de tipo cuantitativo, y los alternativos de tipo cualitativo.

Una observación relevante, basada en esta distinción entre los modelos de tipo cualitativo y cuantitativo es la mención que hace Casanova, M. A. (1998b), de la posibilidad de utilizar técnicas e instrumentos cuantitativos también para los modelos cualitativos.

A su vez, Mora Vargas, A. I., (2004), expone las categorías que Stufflebeam y Shinkfield (1995), asignan a los diferentes modelos de evaluación. Exponemos a continuación las características de cada categoría.

- Pseudoevaluación:

Un ejemplo típico, los estudios basados en las relaciones públicas cuya intención es ayudar al cliente a crear una imagen positiva del objeto evaluado.

- Cuasievaluación:

En este tipo de modelos se trata de responder a ciertas cuestiones de interés, en lugar de determinar el valor de algo. Existen diferentes tipos de cuasievaluaciones tales como: la comprobación de programas, los sistemas de información administrativa, los estudios de responsabilidad, los estudios basados en objetivos y los estudios basados en la experimentación. Entre los estudios basados en objetivos se destaca el aporte de R.Tyler.

En cuanto a los estudios basados en experimentación se destacan la exposición de problemas, la hipótesis y el estudio de las cuestiones. Su principal fin es determinar o demostrar vínculos causales entre ciertas variables.

- La evaluación verdadera:

El fin es enjuiciar o perfeccionar el valor o mérito de un objeto. Se distinguen, varios tipos, los más relevantes son: los estudios para la toma de decisiones, los estudios centrados en el cliente, los estudios políticos y los estudios basados en el consumidor.

Los estudios para la toma de decisiones. Entre los evaluadores que consideran que la evaluación debe contribuir a la toma y justificación de decisiones están Cronbach y Stufflebeam, (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). En la evaluación para la toma de decisiones la principal característica es utilizar la evaluación continua y sistemática para planificar y llevar a cabo los servicios que satisfacen las necesidades del cliente.

Los estudios centrados en el cliente. Se centran principalmente en ayudar a quienes realizan un servicio cotidiano tendiente a valorar y perfeccionar sus contribuciones. El pionero en este tipo de estudios es Stake (1967); con la propuesta de evaluación respondiente. La evaluación se concibe como un valor observado, comparado con alguna norma, teniendo como principales propósitos la descripción y el juicio de un programa. En este sentido, el evaluador debe conocer el lenguaje e intereses de su audiencia.

Los estudios políticos. Sirven para identificar y valorar los méritos de diversas políticas que compiten en una sociedad o segmento social. Han colaborado en este enfoque, entre otros, Owens y Wolf (1972), que presentan el método contrapuesto de

evaluación, investigan los pro y los contra de un programa con el fin de clarificar sus principales problemas.

Los estudios basados en el consumidor. El propósito de este enfoque es juzgar los valores relativos de los bienes y servicios alternativos y, como consecuencia, ayudar a los contribuyentes y clientes a tener criterios para elegir y adquirir esos bienes y servicios. El primero en aplicarlo a la educación es Scriven (1967), quien concibe la evaluación como la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto, recalca que la meta es siempre la misma juzgar el valor, en forma objetiva.

- El método holístico de evaluación:

Estas propuestas son consideradas como verdaderas evaluaciones, a pesar de que reconocen la ausencia de credibilidad externa. Se citan los más relevantes:

La evaluación orientada al perfeccionamiento. Stufflebeam (1981) propone redefinir el concepto de evaluación como el proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones y plantea el modelo C.I.P.P.

La evaluación iluminativa. David Hamilton y Marcolm Parlett (1972), consideran que los intentos de valoración de los productos educativos deben dejar paso a un estudio intensivo del programa como totalidad: su base lógica, su evolución, sus operaciones, sus logros y sus dificultades.

La evaluación constructivista. En el ámbito educativo y curricular, la evaluación de este tipo de proceso educativo es más compleja, el evaluador en general, no dispone de instrumentos y estrategias adecuadas para abordar la evaluación, Tomando en cuenta que los problemas educativos nunca tienen una única causa ni radican exclusivamente en un sólo aspecto del plan o programa de estudios o del proyecto educativo.

La evaluación basada en competencias. Las competencias son combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta. El desarrollo de las competencias supone una interpretación adecuada del entorno, para actuar eficazmente en él (Mateo, J., & Vlachopoulos, D., 2016). La distinción es relevante pues en la evaluación de contenidos los objetivos del programa son universalmente válidos, en cambio en la formación por competencias la evaluación además de adecuar los objetivos al contexto, se

basa propiamente en pruebas de ejecución en el entorno real de desempeño, o por lo menos en una situación simulada lo más semejante a una práctica real.

De acuerdo a las clasificaciones de Monedero Moya, J. J. (1998) y Mora Vargas, A. I., (2004), y a los antecedentes que se mencionan luego en el apartado 4 (La Evaluación en la EAD) proponemos los modelos de evaluación más significativos para nuestra tesis, y elaboramos una secuencia comparativa de cinco cuadros, incluyendo en las mismas el análisis de de Franco, M. F., Marcano, N., & Camacho, H. (2007).

En particular observamos que los modelos de evaluación por objetivos y la evaluación orientada a la toma de decisiones, se aplican habitualmente a la educación presencial.

A su vez, la evaluación sin referencia a objetivos, la evaluación sensitiva o respondiente y la evaluación de programas son adoptados frecuentemente para la EAD.

MODELO	Evaluación por objetivos.	Ralph Tyler, 1950
Descripción / Propósito	Proceso metodológico	Aportes del modelo
<p>Descripción: Comparación de resultados del aprendizaje de los alumnos con objetivos previamente determinados.</p> <p>Propósito: Lograr cambios en el comportamiento de los alumnos luego de la aplicación de un programa.</p>	<p>Ordenar los objetivos en forma jerárquica y en términos mensurables.</p> <p>Definir los objetivos en términos de comportamiento.</p> <p>Explicar los propósitos de las estrategias evaluativas a los implicados.</p> <p>Seleccionar y diseñar los instrumentos que permitan cuantificar el logro de los objetivos.</p>	<p>Herramienta de diagnóstico en el proceso propuesto.</p> <p>Criterio para que el responsable pueda modificar los objetivos.</p> <p>Guía para obtener información útil y para mejorar la calidad del programa.</p>

Cuadro 2. Evaluación por objetivos.

Elaboración propia a partir de Monedero Moya, J. J. (1998) y de Franco, M. F., et al. (2007)

MODELO	Evaluación orientada a la decisión.	D. Stufflebeam, 1965-1971
Descripción / Propósito	Proceso metodológico	Aportes del modelo
<p>Descripción: Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado.</p> <p>Propósito: Servir de fundamento para la toma de decisiones de perfeccionamiento y la elección como criterio de valor, de respuesta a las necesidades y de mejora de la calidad.</p>	<p>Plantea la sucesión de evaluaciones de contexto, insumo, proceso y producto.</p> <p>Del contexto: se procura proporcionar bases racionales a los objetivos del programa, de acuerdo a las condiciones reales, oportunidades y problemas. De entrada: proporciona información para el análisis de uno o más procedimientos de organización de un programa en términos de costo y beneficio. De proceso: Es formativa, proporciona información de retorno de la actuación de los implicados en el programa según el diseño y su implementación. De producto: Sumativa. Se propone medir e interpretar los logros al final de un proceso, o en el momento que se considere necesario.</p>	<p>Propuesta de evaluación sistemática y global.</p> <p>La continuidad en la recogida de información facilita la mejora del programa.</p> <p>Permite decidir sobre la marcha, sin esperar el término o los resultados finales.</p>

Cuadro 3. Evaluación orientada a la decisión.

Elaboración propia a partir de Monedero Moya, J. J. (1998) y de Franco, M. F., et al. (2007)

MODELO	Evaluación sin referencia a objetivos	M. Scriven, 1967, 1973
Descripción / Propósito	Proceso metodológico	Aportes del modelo
<p>Descripción: Estimación del valor de la enseñanza, considerando no sólo los resultados sino el desarrollo.</p> <p>Propósito: Determinación sistemática y objetiva del valor o mérito de algún objeto, comparado con otros distintos.</p>	<p>La evaluación descansa sobre las necesidades de los consumidores; se deben ignorar las metas del programa y analizar todos efectos que este provoca en los destinatarios, independientemente de los objetivos.</p>	<p>Considera una amplia gama de valores.</p> <p>Es el primero en introducir la evaluación formativa.</p> <p>Capaz de detectar los efectos no esperados.</p> <p>Ante a la necesidad de hacer cambios, se tienen varias alternativas.</p>

Cuadro 4. Evaluación sin referencia a objetivos.

Elaboración propia a partir de Monedero Moya, J. J. (1998) y de Franco, M. F., et al. (2007)

MODELO	Evaluación sensitiva o respondiente	Robert Stake, 1975
Descripción / Propósito	Proceso metodológico	Aportes del modelo
<p>Descripción: Describir y juzgar un programa educacional con base a un proceso de razonamiento formal.</p> <p>Propósito: Recolección de datos descriptivos y de juicio procedentes de diversos usuarios (estudiantes, profesores y padres).</p>	<p>En un primer momento la identificación de las intenciones y expectativas al crearse un programa o cuando se hace una modificación importante al mismo.</p> <p>Segundo momento, a partir de los antecedentes, las transacciones y los logros de un programa se elaboran indicadores para comparar la realidad y la idealidad.</p> <p>Se completa con explicaciones sobre las discrepancias resultantes.</p>	<p>Proporciona estrategias e instrumentos para detectar y evaluar efectos deseables y no deseables de un programa.</p>

Cuadro 5. Evaluación sensitiva o respondiente.

Elaboración propia a partir de Monedero Moya, J. J. (1998) y de Franco, M. F., et al. (2007)

MODELO	Evaluación de programas	Kirkpatrick, Donald (1977)
Descripción / Propósito	Proceso metodológico	Aportes del modelo
<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Determinar la efectividad de un programa de capacitación.</p> <p>PROPÓSITO: Proveer información a los capacitadores o responsables del programa sobre la continuidad, mejora o discontinuidad del mismo.</p>	<p>Consta de cuatro niveles.</p> <p>Nivel 1, Reacción: Evaluar la reacción es lo mismo que medir la satisfacción de los participantes.</p> <p>Nivel 2, Aprendizaje: Evaluar la transferencia de conocimiento, el desarrollo o mejora de habilidades, y el cambio de actitudes.</p> <p>Nivel 3, Comportamiento: Se trata de verificar la continuidad de los cambios en la rutina o actividad diaria del aprendiz.</p> <p>Nivel 4, Resultados: Se trata de evaluar el impacto en el negocio, en términos de costo / beneficio, competitividad o mejora de la calidad.</p>	<p>Conjunto de pautas claras, sencillas y adaptables a distintos contextos organizacionales, para la planificación, ejecución y evaluación de acciones de formación.</p>

Cuadro 6. Evaluación de programas.

Elaboración propia a partir de Kirkpatrick, D. L. (2009).

3.3.1. Evaluación por objetivos

Por ser el primero en desarrollar el primer método sistemático de evaluación educacional (Mora Vargas, A. I., 2004), Tyler, R. W. es considerado el padre evaluación moderna. Expone su idea de curriculum, integrando en él su método sistemático de evaluación educativa, como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos educativos previamente establecidos. Por lo tanto este es un modelo orientado hacia la consecución de metas. Luego, -argumenta Monedero Moya, J. J. (1998)- los objetivos han de formularse a partir del análisis de lo que Tyler, R. W. considera fuentes de las metas educativas: el alumno, la sociedad y la naturaleza de los contenidos, y de la filosofía y la psicología de la educación que la engloban.

A su vez de Franco, M. F., et al. (2007) describen el proceso evaluativo que plantea Tyler, R. W. en tres fases:

Identificación de los objetivos y metas, constatación cuantitativa de los resultados y comprobación del grado de consecución de los objetivos perseguidos (de Franco, M. F., et. al., 2007:401)

Y señala que la definición de objetivos sigue un orden jerárquico y una descripción en términos de comportamiento. Además estos objetivos deben explicarse a los sujetos implicados (docentes y discentes) y escoger o procurar los instrumentos que permitan mensurar su logro. Por ello es esencial, en este modelo, la utilización de test y pruebas estandarizadas para la recolección de información. Así, el programa será eficaz en la medida que se consigan los objetivos establecidos, los cuales a través de un proceso de retroalimentación podrán ser convenientemente reformulados.

En esta concepción la evaluación ya no es una simple medición, porque supone un juicio de valor sobre la información recogida: se alude, aunque sin desarrollar, a la toma de decisiones sobre los aciertos o fracasos de la programación, en función de los resultados de los alumnos.

Como critica a este modelo, de Franco, M. F., et al. (2007) observan que le otorga excesiva importancia al rendimiento y considera a la evaluación como proceso terminal; a la vez que tiene una visión mecanicista en el sentido de interpretar el aprendizaje como efecto, y la enseñanza como causa del mismo.

3.3.2. Evaluación orientada a la decisión

Escorza, T. E. (2003) señala el cambio conceptual del modelo de Stufflebeam, D. L. (2003), el cual éste desarrolló entre 1965 y 1971. Ya hay una definición de evaluación más amplia, que se propugna desde los modelos orientados a la toma de decisiones: la evaluación como el proceso de determinar, obtener y proporcionar información relevante para juzgar decisiones alternativas. Es el modelo C.I.P.P. (Context, Input, Process, Product). Este modelo va más allá de la evaluación centrada en resultados finales, pues en su propuesta supone diferentes tipos de evaluación, y es considerado un método holístico de evaluación (Mora Vargas, A. I., 2004). Por su desarrollo, el C.I.P.P. supone un avance en el sentido de la profesionalización de la tarea del evaluador.

Escorza, T. E. (2003) señala los cuatro principios de este modelo: la idea de que cualquier buen trabajo de investigación evaluativa debe ser: a) útil, esto es, proporcionar información a tiempo e influir, b) factible, esto es, debe suponer un esfuerzo razonable y debe ser políticamente viable, c) apropiada, adecuada, legítima, esto es, ética y justa con los implicados, y d) segura y precisa a la hora de ofrecer información y juicios sobre el objeto de la evaluación.

En cuanto a la concepción de evaluación sobre la que Stufflebeam, D. L. (2003) desarrolla su modelo, de Franco, M. F., et al. (2007) la define en los siguientes términos:

El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito tanto de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los beneficiarios implicados (de Franco, M. F., et al., 2007:387).

Por lo expuesto, la función del evaluador en el modelo es proporcionar informaciones útiles, ayudar a tomar decisiones racionales.

Como fases del modelo, de Franco, M. F., et al. (2007) identifica las siguientes: En primer lugar decisiones sobre la planificación, que conciernen a la definición de metas y objetivos. Luego, decisiones de aplicación que remiten al proceso real del desarrollo del programa y cambio en la realidad. A continuación, decisiones de estructuración, dirigidas a la especificación de los medios para alcanzar los fines establecidos como resultado de la planificación. Y finalmente decisiones de reciclaje referidas a la constatación de la congruencia entre resultados y propósitos.

A su vez, argumenta Escorza, T. E. (2003), el uso del modelo C.I.P.P. debe ser tanto prospectivo como retrospectivo. Así, en referencia al contexto (detección de necesidades, oportunidades, problemas en un área,...) debe emplearse de manera prospectiva, para localizar bien las metas y objetivos y definir prioridades. Y debe utilizarse retrospectivamente, para juzgar bien el valor de los servicios y resultados educativos, en relación con las necesidades de los estudiantes.

Luego, la metodología a utilizar puede incluir gran variedad de valoraciones del objeto y diferentes tipos de análisis. El punto de partida habitual consiste en entrevistar a las personas que solicitan el servicio para conocer su opinión en relación con los defectos, virtudes y problemas. Esto permite plantear hipótesis acerca de los cambios necesarios. Así, entre los métodos adecuados para llevar a cabo este tipo de estudios están las inspecciones, valoración de las necesidades, estudios de casos, series de recomendaciones, observaciones estructuradas y planificaciones cuasiexperimentales y experimentales (Mora Vargas, A. I., 2004).

Otros aspectos metodológicos incluyen construcción de instrumentos de estudio tales como: encuestas, análisis de informes existentes, test diagnóstico, técnica para llegar a consenso y, talleres de análisis y reflexión, entre otros (Mora Vargas, A. I., 2004).

Monedero Moya, J. J. (1998), argumenta además que la evaluación del contexto tiene como finalidad planificar decisiones para determinar objetivos, y debe concluir en la identificación de objetivos específicos para el diseño de un programa.

A su vez la evaluación de las entradas (inputs) debe emplearse de manera prospectiva (Escorza, T. E., 2003), para asegurar el uso de un rango adecuado de enfoques según las necesidades y los planes, ubicando los recursos para responder a las necesidades, de modo inmediato y concreto; y atendiendo a la relación coste-beneficio (de Franco, M. F., et al., 2007). Con esto concuerda Monedero Moya, J. J. (1998), definiendo la finalidad de la evaluación de entrada como la estructuración de decisiones en orden al diseño de la instrucción, la cual debe llevar a identificar cómo se asignan los recursos.

La metodología que se emplea en esta evaluación requiere de la revisión del estado de la práctica con respecto a la satisfacción de necesidades. Inicialmente, se puede estudiar de la literatura, contactar programas ejemplares y consultar a expertos (Mora Vargas, A. I., 2004).

La evaluación del proceso debe usarse de manera prospectiva para mejorar el plan de trabajo, pero también de manera retrospectiva para juzgar hasta qué punto la calidad

del proceso determina el por qué los resultados son de un nivel u otro (Escorza, T. E., 2003).

En este sentido de Franco, M. F., et al. (2007) le atribuye a la evaluación de proceso un carácter formativo, pues proporciona información de retorno a los responsables de la implementación del programa. El objetivo de esta evaluación es entonces detectar fallas o déficits en el diseño de los procedimientos y en su implementación, y proveer información sobre cada etapa, es decir una función de control (Monedero Moya, J. J., 1998).

Para este fin se recurre a técnicas como: la observación de actividades del programa, reuniones informativas regulares, informes, entre otras estrategias (Mora Vargas, A. I., 2004).

Y finalmente la evaluación del producto es el medio para identificar los resultados buscados y no buscados en los participantes o afectados por el objeto evaluado. Se necesita una valoración prospectiva de los resultados para orientar el proceso y detectar zonas de necesidades reciclando las decisiones y reaccionar ante los resultados (Escorza, T. E., 2003); pero también se necesita una evaluación retrospectiva del producto para poder juzgar en conjunto el mérito y el valor del objeto evaluado y así ayudar a decidir si se continúa, modifica o discontinúa un programa (Monedero Moya, J. J., 1998).

Puntualiza de Franco, M. F., et al. (2007) que la evaluación de producto conlleva un carácter sumativo cuando se propone no sólo medir sino interpretar los logros alcanzados, no sólo a término de un programa, sino cada vez que se estime necesario.

En esta evaluación se pueden emplear variedad de técnicas y métodos que incluyen: audiciones o entrevistas en grupo para generar hipótesis acerca de los resultados; investigaciones clínicas para confirmar o rechazar hipótesis; estudios de casos concretos para obtener una visión profunda de los efectos; interrogar por teléfono o correo a una muestra de participantes; pedir a los participantes que presenten ejemplos concretos, entre otros (Mora Vargas, A. I., 2004).

Como aporte del modelo C.I.P.P. a la práctica evaluativa merece destacarse que se adapta muy bien a la evaluación de programas gracias a la continuidad en el proceso de recogida de información: permite ajustes sobre la misma implementación y no sólo al término de la misma.

3.3.3. Evaluación sin referencia a objetivos

Michael Scriven (1967), tal como expone Monedero Moya, J. J. (1998), es el primer autor en incorporar clara y explícitamente la concepción ética como criterio de evaluación, a través de su idea de evaluación retributiva o evaluación centrada en los efectos del programa. En su visión los objetivos carecen de valor, no tiene sentido comprobar hasta qué punto se han alcanzado. La evaluación comparativa que también propone, es una generalización de la evaluación retributiva, de modo de contar con varias alternativas. En cuanto al proceso metodológico se parte del análisis de las metas u objetivos educativos, los cuales deben tener valor en sí mismos. Si se consideran las metas como positivas, continua la evaluación de los efectos del programa educativo, con la finalidad de lograr el perfeccionamiento de las metas. Se siguen las siguientes fases:

- Fase 1: Inferencia de los probables efectos del programa a partir de la inspección de todos los componentes del mismo.
- Fase 2: Creación de medidas (se pueden tomar del propio proyecto) para saber el grado en que se alcanzan las metas.
- Fase 3: Creación de artimañas de situación que permitan recoger las consecuencias más probables del programa.

De este modo se obtiene el conocimiento del resultado total: los efectos previstos y no previstos del programa. En este sentido, y de acuerdo a las observaciones de Mora Vargas, A. I. (2004) la evaluación debe atender tanto a los costes y efectos del objeto como a la satisfacción de las necesidades de los consumidores, contando para ello con dos funciones principales: la evaluación formativa y la sumativa. La evaluación formativa suministra información pertinente para la planificación y su posterior producción de algún objeto. También contribuye a que el personal de la institución perfeccione cualquier actividad que esté realizando. En la elaboración del curriculum, permite la solución de algunos problemas tales como: la validez del contenido, el nivel del vocabulario, la utilidad de los medios, la durabilidad de los materiales y la eficiencia, entre otros aspectos. La evaluación sumativa suministra información acerca del valor del objeto después de haber sido desarrollado y puesto en el mercado. Los métodos utilizados en este modelo para recabar y sistematizar la información incluyen listas de control, valoración de las necesidades, evaluación de los objetivos, planificación experimental y cuasiexperimental, análisis del modus operandi y el análisis de los costes (Mora Vargas, A. I., 2004).

3.3.4. Evaluación sensitiva o respondiente

Robert Stake (1975), según explica Monedero Moya, J. J. (1998), incide en la manera en que los evaluadores realizan dos tareas básicas: las descriptivas, y las relativas a cómo formulan sus juicios. Stake propone tres etapas en el desarrollo de la evaluación:

- Los antecedentes: Circunstancias anteriores al desarrollo de un programa educativo.
- Las transacciones: interacciones y modificaciones producidas durante su desarrollo.
- Los resultados: productos finales originados tras la aplicación del plan.

Para cada una de estas etapas, Stake propone conformar dos matrices: una matriz de descripciones, y otra matriz de enjuiciamiento. La matriz de descripciones se divide en dos categorías: las intenciones (aquello que se pretende), y las observaciones (lo que realmente ocurre). Para la matriz de enjuiciamiento, distingue a su vez la categoría de las normas, de la de los juicios propiamente (los cuales se basan en las normas). En cualquier caso, y haciendo un aporte relevante en orden a la democratización de la evaluación, Stake considera que la manera de responder a todos los actores involucrados (administración, profesores, estudiantes, padres) es recoger la visión de todos ellos.

3.3.5. Evaluación de programas

Kirkpatrick, D. L. (2009) propone un modelo de evaluación de programas de formación concebido especial pero no exclusivamente para entornos corporativos. Se caracteriza por la claridad y precisión conceptual, y una metodología detallada y ordenada que facilita a los responsables corporativos la toma de decisiones sobre la implementación, ejecución y evaluación de un programa de capacitación.

Sobre la finalidad de la evaluación se indica particularmente:

El motivo de la evaluación es determinar la efectividad de un programa de capacitación. Cuando finalice la evaluación, podemos esperar que los resultados sean positivos y gratificantes, tanto para los responsables del programa como para los gerentes de nivel superior que tomarán decisiones basadas en su evaluación del programa. (Kirkpatrick, D. L., 2009:3)

En ese sentido el impacto esperado en primer lugar de un programa desarrollado bajo este modelo es superar la resistencia al cambio de los empleados, y alcanzar la satisfacción de los gerentes y directores corporativos sobre las metas esperadas.

Como puede observarse, la decisión si continuar o interrumpir los programas de capacitación, es extremadamente importante en el entorno de las empresas, organizaciones e instituciones educativas de nivel superior. Una de las razones sobre las que las organizaciones fundamentan esta decisión de continuar o no un programa, es la necesidad de actualización de los saberes de una disciplina, y los requerimientos de nuevas competencias en razón de la dinámica del mercado o la innovación tecnológica.

En este sentido, este modelo de evaluación de programas se alinea con los estudios centrados en el cliente, los cuales se centran principalmente en ayudar a quienes realizan un servicio cotidiano tendiendo a valorar y perfeccionar sus contribuciones. En esta perspectiva los métodos más usados son el estudio de casos, informes contrapuestos y la evaluación respondiente, cuyo propósito es proporcionar un servicio dirigido a personas específicas; para lo cual el evaluador debe conocer el lenguaje e intereses de su audiencia (Mora Vargas, A. I., 2004).

Kirkpatrick, D. L. (2009) señala que en este contexto el desafío es la mejora del programa. Para este objetivo analiza ocho cuestiones, que se pueden resumir en tres áreas de acción: en relación al contenido, si este satisface las necesidades de los asistentes; en relación la instrucción, si el líder (instructor o profesor) está adecuadamente calificado para la tarea que se le encomienda y conoce y aplica una metodología de enseñanza eficaz; y en relación a la organización del programa, si se cuenta con los medios apropiados para la comunicación efectiva, incluyendo la disposición del espacio (instalaciones) y el tiempo (horarios).

Los cuatro niveles a los que se refiere la metodología de este modelo de evaluación de programas de formación Kirkpatrick, D. L. (1977, 2009), son los siguientes:

Nivel 1. Reacción. Evaluar la reacción es lo mismo que medir la satisfacción de los participantes. Si la formación es eficaz, es importante que los estudiantes reaccionen favorablemente: se evalúa cómo los participantes que viven la experiencia de aprendizaje perciben la acción (Ullum, Ö. G., 2015). Las líneas e ideas que definen el primer nivel de medición son básicamente: determinar qué se desea saber. Para esto se necesita diseñar un formato que cuantifique las reacciones inmediatas al esfuerzo formativo (invitando a los estudiantes para que escriban comentarios y sugerencias honestas).

La información requerida puede reunirse a través de un sondeo de opinión (cuestionario), o, de forma más específica, mediante grupos de discusión.

Esta información de retroalimentación es muy valiosa para los creadores y tutores del curso frente a diferentes elementos, como el docente, los materiales, los contenidos, el ambiente en el que se desarrolla, el aprendizaje en sí o la apreciación del impacto de la formación obtenida.

Nivel 2. Aprendizaje. En este nivel se busca información que ayude a determinar si se ha producido una transferencia de conocimientos y propiamente un aprendizaje. Entendemos que Kirkpatrick, D. L. (1977) adhiere a una concepción conductista en el sentido de identificar el aprendizaje con comportamientos observables, aunque situado en un contexto de desempeño. Luego la medición del aprendizaje significa determinar entre otras cosas qué conocimiento ha sido aprendido, qué habilidades han sido desarrolladas y mejoradas, qué actitudes fueron modificadas. Las evaluaciones de este nivel determinan el grado en que los participantes realmente asimilaron lo que se les impartió, y la forma en que algunos factores pueden afectar en el aprendizaje, como pueden ser el contenido del curso, las actividades de aprendizaje, la estructura del curso, los materiales y las herramientas empleadas. La información a recolectar puede obtenerse a través de entrevistas a los estudiantes, o cuestionarios. Una estrategia complementaria es la validación de la información a través de un grupo de apoyo del instructor (pares, tutores) que permitan obtener retroalimentación para llevar a cabo acciones correctivas del programa de formación.

Nivel 3. Comportamiento. El interés en la evaluación de este nivel es verificar el impacto de la formación en el desempeño de los estudiantes. Permite señalar la contribución de la formación al perfeccionamiento de las personas y los beneficios que aporta a la organización para establecer más tarde su impacto y rentabilidad.

La evaluación del comportamiento sugiere que los alumnos apliquen los elementos preconocidos posteriormente y cambien sus comportamientos como resultado, y esto puede ser al instante o mucho tiempo después del proceso educativo (Ulum, Ö. G., 2015), por lo que esta evaluación debe repetirse, si es necesario, al cabo de un período de tiempo adecuado. En consecuencia se podrá decidir si el programa debe ser rediseñado para lograr mejores resultados, o si se deben introducir cambios en el entorno laboral, o si se deben modificar los requisitos de acceso a la actividad formativa.

Las herramientas o estrategias que pueden utilizarse para esta evaluación son la observación directa, las audiencias a los supervisores y la autoevaluación de los participantes.

Nivel 4. Resultados. Sin duda que este es el más difícil de los niveles. Este nivel la evaluación se enfoca en el impacto en la institución que se logran con la formación (Ulum, Ö. G., 2015). El objetivo de la evaluación del cuarto nivel es determinar los resultados organizacionales en términos de desempeño, desarrollos y también los beneficios económicos.

El modelo de evaluación de programas es muy aceptado entre los evaluadores, no obstante en esto acordamos con Ulum, Ö. G., (2015), en su apreciación que este modelo es insuficiente para contener la aplicación de variables de entrada circunstanciales cruciales en la evaluación educativa, por lo que oculta las complejidades reales del progreso educativo. En sus términos:

El problema con el empleo del modelo de cuatro niveles de Kirkpatrick es que aunque podría proporcionar algunos datos beneficiosos sobre los resultados del programa, cuando la evaluación se limita a consecuencias educativas, no hay datos sobre por qué la educación fue o no eficiente. (Ulum, Ö. G., 2015:107).

Cabe destacar que Kirkpatrick, D. L. (1977) adopta un enfoque cualitativo del impacto de la formación y, tras plantear las dificultades de la medición de la rentabilidad, propone concebirla como un elemento más de evaluación, interesante cuando es viable.

4. La Evaluación en la EAD

Para el abordaje de la evaluación en la EAD, la cual es el objeto específico de esta tesis, y teniendo en cuenta los apartados 1 a 3 como marco introductorio se observan las siguientes cuestiones:

En primer lugar, la referencia a los antecedentes históricos sobre la temática, en particular a la estudios realizados por Börje Holmberg, Michael G. Moore, Moore, M. G., & Kearsley, G., García Aretio y Whitelock, D., & Watt. Estos antecedentes guardan relación con las concepciones y modelos de evaluación de la educación presencial.

En segundo lugar, los modelos de evaluación propios de la EAD, los cuales son referidos a los modelos de evaluación de educación presencial.

En lo relativo a la primera cuestión, a partir del desarrollo histórico presentado, puede observarse que en el período correspondiente a la 1ª generación de la EAD, la concepción y metodología de la evaluación se orientaba a la constatación de los resultados, de forma semejante a la evaluación por objetivos vigente en esa época en la educación presencial. En lo que se refiere al período de la 2ª generación de la EAD, se desarrolla una visión caracterizada por la multiplicación de elementos a considerar en relación con la evaluación, habida cuenta de la comprensión de la EAD como sistema integrado. Y ya en el período que corresponde a la 3ª generación de la EAD, y siendo Börje Holmberg uno de los grandes teóricos e investigador de la EAD, cabe recoger las observaciones que hace sobre las características de la evaluación:

El tipo de evaluación que no se ocupa principalmente de evaluar los logros de los estudiantes y de otorgar calificaciones, sino más bien de la estimación de los cursos de distancia y los sistemas de educación a distancia ha atraído mucha atención. La mayor parte de la evaluación de la educación a distancia se refiere a los efectos en el logro de los estudiantes y sus actitudes hacia sus cursos, la organización de apoyo y la educación a distancia en general (Holmberg, B., 1990:19).

A su vez, señala que la evaluación de la educación a distancia, naturalmente, depende en gran medida de los principios desarrollados para la evaluación educativa en general, donde tanto Scriven como Stake han sido particularmente influyentes. Al respecto, acordamos particularmente con las apreciaciones de Moore, M. G. (1999) y Moore, M. G., & Kearsley, G., (2011) sobre el sistema de monitoreo y evaluación, la conceptualización

propuesta por García A., L. (2001), y con Whitelock, D., & Watt, S. (2008) en relación al aporte de la evaluación electrónica a los métodos de evaluación de la EAD.

Moore, M. G., et al. (2011) al tratar el diseño y desarrollo de los cursos de EAD mencionan específicamente la cuestión de la evaluación, exponiendo su conceptualización:

La evaluación en este contexto es el proceso de analizar los datos de retroalimentación recopilados por el sistema de monitoreo, revisarlos y tomar decisiones sobre qué tan bien funcionan el sistema de educación a distancia y sus diversos componentes, como estudiantes, instructores, diseñadores, administradores y recursos de comunicación (Moore, M. G., et al. 2011:116).

Luego, como características de un buen sistema de evaluación de la EAD se proponen tres elementos clave:

- La especificación preliminar de buenos objetivos de aprendizaje.
- El diseño de tareas que proporcionen indicadores de evidencia de aprendizaje.
- Un buen sistema de información y recolección de datos.

En este sentido, Moore, M. G., et al. (2011) consideran el componente de la acción como inherente al concepto de evaluación y como consecuencia natural de las actividades de evaluación o monitoreo. Esta perspectiva dinámica deriva de la concepción sistémica y de la distancia transaccional como una variable continua que puede, y (de acuerdo a la situación de las interacciones estudiante – instructor, estudiante – estudiante y estudiante – contenido) convenientemente debe ajustarse. Particularmente su concepción de la evaluación responde a la tríada de claves, conformada por la definición de objetivos, el manejo de tareas y construcción de indicadores, y un sistema de monitoreo.

La primera clave: los objetivos. Éstos se expresarán a los estudiantes y sus instructores en términos de lo que los alumnos podrán hacer y presentar como evidencia de su logro al final del módulo, unidad, lección, o parte de la lección. Pero la definición de objetivos no tiene que identificarse necesariamente con una pedagogía conductista: no debe hacerse a expensas de la creatividad, la participación o la autodirección del alumno (Moore, M. G., et al., 2011); antes bien éstos convenientemente deben participar en la formulación de los objetivos, y si además si el profesor (la institución) estimulan y favorecen esa participación a través del diálogo, también en el desarrollo y, consecuentemente, en la evaluación (Moore, M. G., 2013).

La segunda clave para una supervisión y evaluación exitosa es la construcción y, más tarde, el manejo de las pruebas, productos o actuaciones de los estudiantes o aprendices como evidencias de aprendizaje, comúnmente conocidos como asignaciones o tareas. Estas tareas son la fuente de señales (indicadores) de retroalimentación, de modo que realmente funcionen como medida eficaz de los objetivos. Al respecto, deberían alertar a las autoridades de todos los niveles, cada vez que surja un problema. Además, un factor muy relevante a tener en cuenta es el tiempo requerido para realizar una tarea determinada: si no puede realizarse en el plazo pautado, puede haber una falla inculpable del alumno o incluso del instructor.

La tercera y última clave, el subsistema de monitoreo y evaluación. Juega un papel crítico en el éxito de cualquier proyecto de EAD de calidad pues hay una red de personas que conocen sus roles en el sistema educativo y cualquier falla debe ser identificada de manera rápida y eficiente, cuando todavía se está a tiempo de hacer algo. Más específicamente, si un estudiante tiene dificultades el instructor o tutor debe intervenir dando orientación y apoyo.

Entonces, la dinámica de la evaluación propuesta (Moore, M. G., 1999; Moore, M. G., et al., 2011) presupone la distancia transaccional presente en las interacciones entre estudiante e instructor, estudiante y contenido y entre los estudiantes. Integra elementos de la evaluación por objetivos (Tyler); la evaluación orientada a la toma de decisiones del modelo C.I.P.P. (al incluir explícitamente en la evaluación de entrada la participación de los alumnos en relación a los objetivos y al diseño instruccional, de proceso con el apoyo y orientación proporcionada por el tutor, así como la información de retorno de los actores involucrados a través del sistema de monitoreo); la evaluación constructivista (con la especificación de las habilidades intelectuales de alto nivel a desarrollar); la evaluación respondiente de Stake (al incluir las voces de todos los participantes), y cierta semejanza con los propósitos y los niveles uno y dos del modelo de Kirckpatrick.

En cuanto al objeto de la evaluación en la EAD, García A., L. (2001) propone la tríada de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. E indica la conveniencia de un conjunto o mutiplicidad de agentes involucrados en la actividad de evaluación:

- En primer lugar los diseñadores instruccionales, que intervienen en la evaluación al menos desde la propuesta general de la misma (por ejemplo, si será cuantitativa o cualitativa, o una combinación de ambas, sumativa y/o formativa, así como instancias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

- Y en segundo lugar los profesores y tutores, quienes trabajan ya en contacto con la cohorte o el grupo concreto de alumnos, lo cual requiere habitualmente de alguna evaluación inicial o diagnóstica que les permita conocer los saberes previos y las habilidades técnicas y sociales, así como las expectativas o intereses de los estudiantes.

Luego García A., L. (2001) señala que los profesores y/o tutores tienen a su cargo la definición de los criterios de evaluación, los cuales pueden ser definidos según una concepción normativa, criterial o ideográfica (Casanova, M. A., 1998a). Profesores y tutores intervienen de modo particular en las evaluaciones del proceso, parciales o intermedias, ya sean de carácter sumativo al finalizar una unidad didáctica, o formativo (o una combinación de ambas). En este sentido observa que una adecuada retroalimentación, siempre de acuerdo al contenido y en el contexto de la perspectiva pedagógica del docente, debe conducir a corregir errores indiscutibles y malentendidos; ayudar al estudiante a entender lo que debería hacer para evitar errores similares en el futuro; señalar cómo puede mejorarse una respuesta concreta que no está mal, pero no es del todo satisfactoria; apoyar, animar y motivar al alumno; proveer apoyo metodológico sobre técnicas de estudio o métodos para resolver el ejercicio en cuestión y explicar la calificación dada (ya como evaluación o comentarios finales). Así tanto en desde el nivel del diseño instruccional, como desde el nivel de la intervención de profesores y tutores pueden concebirse estrategias e instrumentos de autoevaluación y coevaluación propuestos a los alumnos para profundizar sus aprendizajes, favoreciendo el desarrollo de procesos cognitivos de alto nivel, incluso la reflexión del alumno sobre el propio saber (metacognición), y con esto favorecer la autonomía del alumno.

En el aspecto metodológico, García A., L. (2001) expresa además la referencia espacial de las evaluaciones en el contexto de la EAD: presenciales, a distancia (y por tanto mediadas por un eeva) y mixtas. Así mismo propone un conjunto de criterios generales para la confección de pruebas o exámenes, que detallamos a continuación:

- La consideración de los objetivos del programa, esto es las preguntas de evaluación deben referir esos objetivos.
- La especificación del proceso mental (cognitivo) que se quiere evaluar.
- Cuidar que los enunciados no sean simples repeticiones de temas provistos en el material de estudio, más bien deben suscitar la indagación o investigación por parte del alumno.
- Un tiempo estipulado para la respuesta.
- La univocidad de la pregunta.

Luego, el panorama de la evaluación de la EAD que construye García A., L. (2001) integra elementos tales como: la evaluación por objetivos (Tyler); la evaluación orientada a la decisión del modelo C.I.P.P. (cuando implícitamente incluye la evaluación de contexto y de entrada en el diseño instruccional, y de proceso con el apoyo y retroalimentación proporcionada por el tutor); la evaluación sin referencia a objetivos (en cuanto incluye la evaluación formativa), y la evaluación constructivista (con la especificación de los procesos mentales a desarrollar).

Por otra parte, en relación a los medios de comunicación, ya sea que habiliten la comunicación bidireccional o multidireccional (García A. L., 2001), el concepto de interacción incluye actualmente toda forma de discusión mediada, sincrónica o asincrónica (foros, chats, SMS), pero también aquellas respuestas automatizadas en sistemas más o menos inteligentes y personalizados (programas interactivos, con tecnologías adaptativas) tal como lo señalan Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001).

En esta perspectiva, los exámenes automatizados o semiautomatizados, los cuales son usados comúnmente, se han probado como herramientas útiles cuando son parte de una evaluación sumativa (Moore, M. G., et al., 2005).

Sobre este particular, Whitelock, D., et al. (2008), refieren que en los primeros años del siglo XXI, el aprendizaje y la enseñanza se han beneficiado de un mayor uso del aprendizaje social constructivista y situado, a través de la adopción más generalizada de las ideas de Dewey, Piaget, Vygotsky y Bruner. Sin embargo, la evaluación no ha seguido el ritmo de estos acontecimientos y la introducción de la evaluación electrónica, ha sido un estímulo para los cambios. Estos incluyen aumentos percibidos en la retención de los estudiantes, mayor calidad de la retroalimentación, flexibilidad para el aprendizaje a distancia, estrategias para hacer frente al gran número de estudiantes, objetividad en el marcado y un uso más efectivo de los entornos virtuales de aprendizaje.

Whitelock, D., et al. (2008) consideran además como uno de los principales beneficios de la e-evaluación ha sido mejorar el compromiso de los estudiantes en el tema y ampliar su experiencia del dominio, mientras que el papel de un diseño pedagógicamente sólido e imaginativo para la e-evaluación por parte de los tutores es a menudo un factor significativo en su éxito.

Sin embargo, no todos los tipos de preguntas facilitan una respuesta significativa. Luego, la calidad de la construcción de instrumentos se convierte en una variable dependiente para la aplicación de enfoques más profundos para el aprendizaje: el aprendizaje efectivo requiere que los estudiantes descifren activamente la información de

retroalimentación, la interioricen y la utilicen para hacer juicios sobre su propio trabajo, ya sea individualmente (retroalimentación de sí mismo), de un compañero y/o de un tutor en un contexto que provee un apoyo socioemocional eficaz.

En cuanto a la segunda cuestión, los modelos de evaluación de la EAD, destacamos la revisión llevada a cabo por Shelton, K. (2011). Para esa investigación son examinados y comparados trece paradigmas para la evaluación de la calidad en los programas de educación online para hallar similitudes y diferencias. De un total de 45 indicadores de calidad propuestos por expertos en educación online, Shelton, K. (2011) selecciona 24, considerados fundamentales para el aprendizaje a distancia de calidad. A su vez clasifica los 24 indicadores de calidad en siete temas: (1) de apoyo institucional, (2) desarrollo del curso, (3) la enseñanza y el aprendizaje, (4) la estructura del curso, (5) de apoyo al estudio, (6) el apoyo de la facultad, y (7) la evaluación y valoración.

En su síntesis Shelton, K. (2011) observa que los 13 artículos y estudios presentados en esta revisión de la evaluación de la calidad para los programas de educación online diferentes tienen muchos puntos en común entre sus hallazgos.

El panorama relevado por Shelton, K. (2011) da cuenta de las características comunes a muchos de los modelos de evaluación de la EAD, donde el foco no está dirigido ni exclusiva, ni preferentemente a los aprendizajes de los alumnos, sino a un conjunto de factores que dan cuenta de la viabilidad de la EAD.

En este sentido, cada uno de los modelos de evaluación que a continuación se proponen, acentúan más un aspecto sobre los otros, dentro de sus características particulares.

El modelo marco de referencia propuesto por Rovai (2003) puede considerarse un modelo cualitativo (que no excluye la utilización de instrumentos cuantitativos) y holístico. Cabe destacar la flexibilidad para orientar las sucesivas evaluaciones de entrada, proceso, salida e impacto a diferentes públicos o destinatarios, con lo cual el enfoque cambia adquiriendo matices particulares: Si se orienta hacia objetivos, será similar al modelo de evaluación por objetivos; si se orienta hacia la gestión, será más similar al modelo C.I.P.P.; si se orienta hacia las necesidades del consumidor o al adversario, recoge categorías y conceptos afines a Scriven; si se orienta hacia los participantes o a la experiencia, se asemeja más a la evaluación respondiente de Stake.

En cuanto al Modelo Desplegable de Ruhe, V., & Zumbo, B. D. (2008) también puede considerarse un modelo holístico y cualitativo, sin ignorar aspectos cuantitativos. Dado su carácter democrático y plural, y orientado a identificar las consecuencias esperadas y no esperadas de un programa de EAD, remite a categorías de la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton, a la evaluación sin referencia a objetivos de Scriven y al modelo de evaluación respondiente de Stake.

El modelo de e-learning culturalmente accesible de Edmundson, A. (2009) se enmarca en los modelos de evaluación verdadera orientada al cliente, con el aporte de la adaptación cultural requerida para los programas de EAD de nivel internacional o corporativo multinacional. Reúne elementos de la evaluación respondiente (Stake) y características semejantes a los niveles 1, 2 y 4 del modelo de evaluación de programas de Kirkpatrick.

El modelo Quality Scorecard es un modelo cuantitativo, se enmarca como una cuasievaluación, ya que no busca determinar el valor de un objeto educativo. Se orienta hacia la gestión de calidad a partir de categorías estandarizadas que traducen en una escala de progresión (numérica y conceptual) tanto aspectos descriptivos (conceptuales), como procedimentales y actitudinales que hacen referencia a las cuestiones relevantes de acuerdo a la visión, la misión y los valores de la institución educativa.

El modelo de Elementos Organizacionales de Watkins, R., Kaufman, R., & Odunlami, B., (2013) se conforma como un modelo holístico con aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. Por su carácter procesual se asemeja el modelo C.I.P.P. (particularmente a las evaluaciones de contexto, entrada y proceso) y a los modelos de evaluación orientada al consumidor, (Scriven) y al cliente (Stake).

El modelo de evaluación de recursos del curso de Kennedy, E., Laurillard, D., Horan, B., & Charlton, P. (2015) se conforma como una evaluación verdadera cuantitativa, con aspectos cualitativos sistematizados. Proporciona categorías de análisis para los administradores y decisores sobre las cualidades de un curso en relación a su factibilidad y viabilidad, con algunos elementos semejantes a los modelos de evaluación orientada al cliente, (evaluación respondiente, de Stake).

En relación a la variedad de modelos, y en una perspectiva amplia, explica Irele, M. E. (2013) la combinación de métodos proporciona a los administradores y los responsables de la toma de decisiones un panorama general de un programa de EAD que deberían ayudar en decisiones más objetivas: con la variedad de modelos de evaluación de EAD ahora desarrollados, los evaluadores pueden elegir entre una selección de enfoques y

métodos los que guiarán el proceso de evaluación aunque ninguno sea exhaustivo en cuanto a las situaciones y preguntas que pueda abordar. En este sentido el enfoque de múltiples modos permite centrarse en aquellas áreas de importancia departamental e institucional.

4.1. Aportes de la TDT a la evaluación de la EAD

En cuanto la evaluación de la EAD en la perspectiva de TDT, entendemos que esta teoría proporciona un conjunto de categorías de análisis a partir de las cuales es posible la selección de los niveles examinados en el apartado 3.1, los modelos, y la tipología de evaluación en orden a la construcción de una metodología de evaluación sistemática, e incluso, sistémica (con variados niveles de complejidad) capaz de adecuarse a los programas de EAD menos distantes (con alto nivel de diálogo y baja estructura) como a los más distantes (con bajo nivel de diálogo y alta estructura).

Con el propósito de contextualizar esas categorías, las referenciamos a los niveles de investigación de la EAD, de Zawacki-Richter, O., et al. (2009).

En el micro nivel, es decir en referencia al diseño instruccional y la enseñanza, el aprendizaje según las características de los alumnos y las comunidades (ya sean online, o de aprendizaje mixto o combinado), la metodología de evaluación, y los medios de comunicación; la TDT propone la innovación conceptual que caracteriza a esta teoría, a saber, que la distancia transaccional no es un concepto solo espacial y temporal, sino psicológico y de comunicación (en tanto efectos de la separación propia de la EAD), y por tanto educativo, en primer lugar.

Luego, dentro del contexto de la educación institucionalizada de nivel universitario, la autonomía (como capacidad de decisión y participación sobre los objetivos, la realización de un programa, y los métodos de evaluación) se ajusta al contexto de actuación: factores personales del alumno y del profesor, el tema de estudio y su epistemología, factores ambientales y la filosofía del docente y la institución, los medios de comunicación disponibles y su costo, inciden en esto. Ante esto, el objeto u objetos de evaluación, así como la metodología, y el propósito de la misma evaluación, pueden ser resultado de una estructura rígida, o por el contrario, de un diálogo más fluido entre docentes y discentes (Moore, M. G., 2013). Lo cual es lo mismo que decir que estos elementos pueden definirse, incluso a priori, de acuerdo a un nivel de mayor o menor distancia transaccional que puede imponerse a los alumnos, e incluso a los profesores y tutores.

En cualquier caso la distancia transaccional como variable continua califica las interacciones de la EAD (Moore, M. G., 1993). Un aspecto relevante es justamente la cualidad de transacción, que se aplica a las interacciones: remite al entorno, a los individuos y a patrones de comportamiento en una situación. Lo cual se opone a cualquier reduccionismo en el sentido de una abstracción con la que se pretenda definir de modo general estas interacciones; más bien requiere un saber situado, crítico y autocrítico, por parte de los actores, particularmente de quienes tienen una función docente, y de los responsables de la administración del programa de EAD.

En esta perspectiva, destacamos la estrecha relación de la tarea de la evaluación del aprendizaje con la teoría pedagógica que sustenta la práctica del docente y el lugar de la autonomía del alumno en ella:

Una tipología, como un dispositivo heurístico, debe acomodar todos los tipos posibles, y en este caso acomoda programas en un extremo que son relativamente altamente estructurados y cuasi industriales, debido en gran parte a las teorías conductistas y cognitivistas del aprendizaje, así como a aquellos, en el otro extremo, que reflejan la perspectiva de los humanistas (y en la actualidad, constructivistas) de una pedagogía centrada en el alumno, en la que los alumnos participan en un grado relativamente alto de diálogo con un tutor más o menos solidario (Moore, M. G., 2013:68-69).

Por lo tanto, de acuerdo a la TDT, la pedagogía cognitivo-conductista corresponde a un alto grado de estructura, bajo diálogo y autonomía exigente para el alumno (con alta distancia transaccional); en cambio las pedagogías del tipo socio constructivista corresponden a una baja estructura, alto diálogo y a una autonomía parcial (con baja distancia transaccional). Estas implicancias de las pedagogías aplicadas a la EAD, deben matizarse con la mediación del entorno tecnológico y de comunicación, distinguiendo particularmente si se trata de medios propios de la 1ª a 3ª generación de EAD, o de la 4ª y 5ª generación de EAD, ya que en estas últimas se incluyen sistemas de teleconferencias y/o dispositivos interactivos como eveas, móviles, y redes sociales los cuales requieren competencias técnicas específicas e implican procesos cognitivos diferenciados, especialmente si la propuesta de trabajo incluye actividades de mediana a elevada complejidad. Así mismo, los medios de 4ª y 5ª generación en tanto impacten en la estructura y el diálogo, modifican la relación entre distancia transaccional y autonomía: la interactividad, celeridad y ubicuidad de estos medios permiten un alto diálogo y simultáneamente una alta autonomía del alumno, -justamente por las posibilidades de una rápida retroalimentación de parte del instructor-, con la cual además de oportunas devoluciones, puede dar apoyo y motivación a la autonomía de los estudiantes.

Sobre lo expuesto, acordamos con Moore, M. G., (2013), en el sentido que el éxito de un programa de EAD, tiene relación con el grado de diálogo que el instructor y la institución estén dispuestos a ofrecer, y en la conformación de un sistema de evaluación y monitoreo eficaz, que permita intervenir cuando todavía hay tiempo de dar orientación y apoyo a los alumnos. En este sentido, se asume la concepción y metodología de evaluación propuesta anteriormente (Moore, M. G., et al. 2011).

Luego, en orden a seleccionar y organizar medios, técnicas e instrumentos de evaluación, debe observarse la distancia transaccional: si la concepción de evaluación (y las teorías pedagógicas implicadas) se orientan a una baja distancia transaccional se seleccionaran principalmente medios y recursos TIC interactivos; así como técnicas en las que el alumno interviene, y los instrumentos consistentes con esas técnicas (Hamodi, C., et al., 2015). En cuanto los dispositivos de evaluación, se adecuaran a las características de los alumnos en orden a una retroalimentación eficaz, utilizando evaluaciones del tipo inicial / diagnóstica, procesual / formativa, y final / sumativa.

A su vez, si la concepción de evaluación (y las teorías pedagógicas implicadas) se orientan a una alta distancia transaccional se seleccionaran principalmente medios y recursos TIC estructurados; así como técnicas en las que el alumno no interviene, y los instrumentos consistentes con esas técnicas (Hamodi, C., et al., 2015). En cuanto a los dispositivos de evaluación, se adecuaran a las características de los alumnos en orden a una retroalimentación eficaz, utilizando evaluaciones del tipo inicial / diagnóstica, y parciales y finales de tipo sumativo.

En el nivel meso, la categoría de análisis refiere al diseño de los cursos y la gestión de la tecnología del sistema de EAD. La perspectiva centrada en el alumno propia de la EAD, demanda a los especialistas que participan en el diseño de los cursos y la gestión de la tecnología, la construcción y el despliegue de saberes, estrategias y competencias justamente en relación con el apoyo que los estudiantes necesitan o pueden solicitar.

Luego, el advenimiento de internet y el desarrollo de las TIC aplicadas a educación, incluyendo particularmente la web 2.0 y los dispositivos móviles extienden a una nueva frontera las posibilidades de las transacciones propias de la EAD, incrementando las posibilidades de trabajo cooperativo y colaborativo, y la adquisición, construcción y reconstrucción de saberes complejos y de habilidades de alto nivel a partir de materiales y recursos multimedia e hipermedia interactivos diseñados para distintos perfiles de usuarios, sus necesidades, expectativas e intereses.

Como consecuencia de lo dicho, entendemos que estructura y diálogo, y desde otro punto de vista, tecnología y pedagogía, no son conceptos completamente opuestos, antes bien, complementarios y profundamente imbricados entre sí.

Lo expuesto precedentemente sobre el diseño de materiales para los cursos y la utilización pedagógica de los medios de comunicación y recursos TIC refiere a la aplicación en concreto del concepto de la distancia transaccional a un curso en particular, esto es, cuánta distancia transaccional se propone; ya que aunque un curso tenga elementos comunes a otros semejantes, los participantes actúan en un contexto dinámico y cambiante (Moore, M. G., et al., 2005).

Así, para el análisis de los objetos, metodología y propósitos de la evaluación de acuerdo a la TDT, destacamos la relevancia de una estructura concebida a partir de los aportes de los estudiantes actuales y potenciales, donde el diseño de materiales se adecue a los destinatarios tanto como sea consistente con los objetivos del programa. A su vez observamos la necesaria capacitación de los docentes en la utilización de TIC con fines pedagógicos, con particular atención a habilitar el diálogo con los alumnos y entre sí; así como el apoyo de la facultad a los docentes y la provisión de servicio de apoyo a los estudiantes.

En consecuencia, un sistema de control y monitoreo de una institución de EAD permite intervenir en orden a una evaluación efectiva ya sea inicial, procesual / formativa, como final / sumativa de acuerdo a las características de los alumnos y a cuánta autonomía pueden querer ejercer, atendiendo a la vez a los objetivos de aprendizaje y/o metas declaradas en relación a otros componentes del sistema de EAD: instructores, diseñadores, administradores, recursos de comunicación, y a la relación económica costo-beneficio (Moore, M. G., 1999, 2013; Moore, M.G., et al., 2011). Ya anteriormente, Moore, M. G., et al. (1996) identificaron varios resultados que proporcionan información valiosa de la efectividad general de los programas de EAD, por ejemplo, las calificaciones de satisfacción de los estudiantes, las tasas de finalización y la rotación del personal. Con lo cual la concepción de evaluación sostenida por la TDT es formativa y sumativa, procesual y sistémica (dirigida a múltiples objetos y efectuada por múltiples agentes), con el propósito tomar decisiones de mejora del aprendizaje y la enseñanza (Moore, M.G., 2013).

En el nivel macro, se pueden reconocer algunas cualidades de esta teoría de gran poder explicativo. La TDT es sin duda un importantísimo desarrollo teórico para la EAD, su comprensión, desarrollo e investigación.

En primer lugar para este nivel, observamos la estabilidad de los conceptos fundamentales, a partir de los cuales la EAD es abordada de modo integral desde la perspectiva educativa (ciencias sociales).

En palabras del mismo Moore, M. G., (2013):

Luego se definió en términos de tres conjuntos de variables que han demostrado ser lo suficientemente sólidas como para permitir la investigación posterior y una mayor teorización por un número cada vez mayor de estudiantes y académicos, y para que el concepto entre en la corriente principal del discurso educativo. (Moore, M. G., 2013:67).

En este sentido, señalamos la capacidad de la TDT para interactuar e incluso integrar otras teorías del campo de la EAD, o aún de otros campos del saber. Es el caso de la concepción de la EAD como forma industrial de instrucción, que en el contexto de los cambios culturales, tecnológicos, productivos y sociales de la posmodernidad evoluciona desde una concepción fordista - taylorista a la integración de los procesos de enseñanza y aprendizaje catalizados por las TIC como facilitadores de la autonomía del alumno (Peters, O., 2003); así como la teoría de la conversación de enseñanza – aprendizaje que asume la interacción entre el docente / institución educativa con el estudiante a distancia como una forma de diálogo en el cual cualquiera de las partes puede tener la iniciativa o la respuesta (Holmberg, B., 2003).

En relación a las teorías provenientes de otros campos se destaca particularmente la teoría de sistemas, la cual aporta las nociones epistemológicas del paradigma de la complejidad; según lo propone Saba, F., (2003).

En segundo lugar para este nivel, observamos la amplitud y profundidad de la TDT, en el sentido de la capacidad de la teoría de incluir en una perspectiva unificada un universo inmensamente variado de tipologías programas de EAD de acuerdo a los macrofactores propuestos, y en este sentido abarcar diversas concepciones, niveles, metodologías y modelos de evaluación, ya sean de carácter cuantitativo o cualitativo, cuasievaluaciones, evaluaciones verdaderas u holísticas.

En este sentido, aunque el planteo original (Moore, M. G., 1973b) corresponde a una propuesta teórica, la identificación de ocho distintos grados de autonomía del alumno, es sin duda un aporte significativo de la TDT a la evaluación, su concepción, métodos y modelos al situar al estudiante como sujeto autónomo y no simplemente objeto de evaluación. De hecho, esa propuesta es reiterada en 1983, en 1993 y luego de cuarenta

años, merece particulares reflexiones en orden a clarificarla, al menos desde la perspectiva del sistema universitario formal (distinguiéndola de la autonomía propia del estudio independiente), señalando que los alumnos, particularmente en contextos de baja distancia transaccional pueden negociar aspectos sustanciales de un curso (Moore, M. G., 2013).

Así mismo la TDT parte del supuesto de la libertad del individuo para decidir su destino y desarrollar su proyecto personal y social en conformidad a sus creencias y valores, en la cual el sujeto es la fuente de su propio comportamiento activo ante el mundo (Moore, M. G., 1973b); la visión de la sociedad coherente con esta teoría es una sociedad liberal y democrática. En este sentido sostiene y defiende el derecho universal a la educación y por lo tanto el acceso a la EAD de todos los sectores sociales, a lo largo de toda la vida.

Por otra parte, además de los desarrollos teóricos se han realizado desarrollos metodológicos, mencionamos investigaciones que se realizaron para medir la distancia transaccional. Sobre este aspecto, Paul, R. C., Swart, W., Zhang, A. M., & MacLeod, K. R. (2015) proponen una revisión de la escala de distancia transaccional de Zhang. La escala revisada resultante de la distancia transaccional (RSTD) es una versión abreviada con 12 elementos (de 31 originales) que miden la distancia transaccional entre el estudiante y el profesor, el estudiante y el estudiante, y el estudiante y el contenido.

4.2. Análisis de modelos de evaluación de EAD según la TDT

A continuación se propone el análisis de los modelos de evaluación de la EAD, el cual nosotros enriquecemos con los aportes de los conceptos y categorías propios de la TDT, conforme a su desarrollo desde sus inicios hasta la perspectiva actual.

4.2.1. El modelo marco de referencia

Rovai, A. P. (2003) plantea un modelo de evaluación de programas de EAD que consiste en una evaluación de entrada, de proceso, de salida y de impacto, semejante al modelo C.I.P.P. (Stufflebeam, D. L., 2003). Con las debidas adaptaciones, las técnicas y métodos de evaluación del modelo C.I.P.P. pueden aplicarse en este modelo.

Evaluación de entrada: Una evaluación de entrada identifica y evalúa las capacidades del sistema para incluir equipos docentes y experiencia técnica, estrategias de programas alternativos; así como los diseños utilizados para cumplir con la audiencia objetivo y satisfacer sus necesidades.

Evaluación del proceso: Como parte de la evaluación del proceso, también se debe abordar la eficacia instructiva continua del proceso de enseñanza / aprendizaje. Dado que el aprendizaje es intrínsecamente un proceso social, la medición de variables, como el sentido de comunidad y la calidad de las interacciones alumno-alumno e instructor-alumno, pueden ser útiles como medidas de aprendizaje. Para Rovai, A. P. (2003) el profesor influye en gran medida en la efectividad de cualquier entorno de aprendizaje.

Evaluación de salidas: Una evaluación de resultados busca determinar los efectos inmediatos o directos del programa. Consiste en recopilar, analizar y juzgar los resultados, como cuánto se usó el programa, cuántas personas se alcanzaron y se graduaron, la medida en que se cumplieron los objetivos del programa y los cambios en las habilidades, el conocimiento o las actitudes.

Evaluación de impacto: Las evaluaciones de impacto o resultados abordan los resultados a más largo plazo del programa y la medida en que el programa redujo o eliminó las necesidades de los estudiantes y los efectos del programa en la sociedad en general.

En concordancia con Moore M. G., et al., (1996) y Saba, F., (2003), Rovai, A. P. (2003) argumenta que el modelo de sistemas es un enfoque alternativo para la evaluación de programas. Entiende la visión sistémica de la evaluación del programa como un refinamiento de la visión de categorizar las evaluaciones como formativas o sumativas. Una consideración clave en el uso del enfoque de sistemas es el reconocimiento de que un programa de EAD es un sistema abierto y, en consecuencia, la retroalimentación de una variedad de partes interesadas internas y externas es esencial para el ajuste y la mejora del sistema.

En este sentido, como agentes que participan o interactúan con el sistema de EAD se pueden incluir estudiantes e instructores, personal no docente, administradores, legisladores, proveedores de conectividad, hosting y servicios de datos, consultores, grupos comunitarios, agencias de acreditación, organizaciones gubernamentales, empresas y empleadores.

Luego, al seleccionar la estrategia o la combinación de estrategias, el evaluador debe considerar los intereses de todas las partes interesadas y cómo estos intereses se pueden atender mejor.

Explica Rovai, A. P. (2003) que seis estrategias de evaluación se utilizan con frecuencia, ya sea por separado o en alguna combinación, para recopilar datos para evaluaciones de programas educativos.

- Estrategia orientada a objetivos: La característica distintiva de esta estrategia es que la evaluación se centra en determinar en qué medida se han cumplido los objetivos del programa y la instrucción. En consecuencia, este enfoque es muy adecuado para los programas de EAD que tienen objetivos muy definidos, y el objetivo de la evaluación es determinar si se han cumplido estos objetivos y en qué medida. Las principales debilidades a menudo citadas con respecto a esta estrategia incluyen la dificultad de los evaluadores para operar en un entorno de programa con objetivos mal definidos, identificar los resultados no deseados del programa y medir el aprendizaje.
- Estrategia orientada a la gestión: La estrategia orientada a la gestión está destinada a servir a los tomadores de decisiones y es particularmente útil para tomar decisiones sobre la reasignación de fondos. Si la administración no valora la EAD, los resultados de la evaluación probablemente reflejarán este sesgo.
- Estrategia orientada al consumidor: La estrategia orientada al mercado y orientada al consumidor, generalmente sumativa, se adhiere al tipo de evaluación utilizada por las asociaciones de consumidores. En consecuencia, el tema central de esta estrategia es el desarrollo de información sobre productos para uso de los consumidores (es decir, estudiantes). Este enfoque tiene un atractivo especial para los programas de EAD debido a la creciente competencia entre dichos programas.
- Estrategia orientada a la experiencia: El enfoque de la evaluación orientado a la experiencia, ampliamente utilizado por las agencias de acreditación, depende principalmente de la experiencia profesional para juzgar un programa educativo. Así el valor de un plan de estudios es evaluado por expertos en currículo que observan el plan de estudios en acción, examinan su contenido y la teoría de aprendizaje subyacente, y emiten un juicio sobre su valor.
- Estrategia orientada al adversario: La estrategia orientada al adversario intenta reducir el sesgo al intentar asegurar la equidad incorporando puntos de vista positivos y negativos en la evaluación misma. Para la EAD, esta estrategia puede ser útil si se identifica a los estudiantes y miembros de la facultad que apoyan y se oponen al programa de EAD y se les brinda la oportunidad de presentar sus puntos de vista a los evaluadores.

- Estrategia orientada a los participantes: Finalmente, la estrategia naturalista u orientada a los participantes involucra a todos los interesados y es utilizado en estudios de investigación cualitativa. Una posible debilidad para el enfoque orientado a los participantes es que cada parte interesada probablemente tenga diferentes criterios con respecto al valor y la efectividad del programa.

Rovai, A. P. (2003) completa su análisis con una lista de preguntas sugeridas para la evaluación de entrada, proceso, salida e impacto según sea la estrategia elegida (o más comúnmente, la combinación de estrategias); pues la naturaleza del programa y los requisitos de quienes toman las decisiones influirán en el conjunto específico de preguntas de evaluación seleccionadas por el evaluador.

En relación a la perspectiva que aporta la TDT a la evaluación de la EAD, este modelo presenta las siguientes características: la orientación a distintos destinatarios, con lo cual cambia el acento en un más sentido más dialogal (si refiere a las necesidades del consumidor, al adversario, a los participantes) o estructurado (si refiere a los objetivos, a la gestión, o a la experiencia); la concepción de la evaluación como recolección de información para la toma de decisiones, en todas las etapas del proceso, antes de concluir el ciclo o acción de formación; y la multiplicidad de objetos de evaluación (objetivos del programa, procesos de enseñanza y aprendizaje, satisfacción de los participantes en los cursos, calidad de metas y diseño curricular, costos y beneficios).

Al ser un modelo flexible y adaptable al contexto de actuación, en sus versiones más dialogales acota la autonomía del alumno y restringe su autogestión. En sus versiones más estructuradas, deviene en mayores espacios de autonomía para los estudiantes y mayor distancia transaccional.

4.2.2. El Modelo Desplegable

Irele, M. E. (2013), explica las características del Modelo Desplegable (Unfolding Model) de Ruhe, V., et al. (2008). Estos autores lo describen como una guía para la evaluación de programas profesionales en EAD.

El modelo en sí tiene cuatro facetas agrupadas a lo largo de dos bases. Representada como un modelo de cuatro celdas, la fila superior contiene las dos facetas de evidencia científica (mediciones objetivas, incluyendo encuestas, entrevistas, test sobre la satisfacción de los alumnos, la importancia del curso para los alumnos y la sociedad, los resultados académicos alcanzados, estadísticas sobre la participación de los alumnos en

las diferentes actividades propuestas) y la relevancia y costo-beneficio, que en conjunto forman la base científica.

La fila inferior es la base consecuencial y contiene las dos facetas de los valores subyacentes (las metas y objetivos del curso, el lenguaje utilizado en la elaboración del curso, las teorías educativas que subyacen en la estructura del programa y que los autores del curso han adoptado para desarrollarlo, y las concepciones que fundamentan las teorías utilizadas) y consecuencias –deseadas y no deseadas, positivas y negativas– que se puedan derivar del curso y que no suelen ser privilegiados en otros modelos de evaluación. Para ello proponen dos tipos de consecuencias: las instructivas (errores en el programa, materiales redundantes, ratio excesiva tutor/alumno, etc.) y la sociales (soledad del alumno, nuevos roles sociales para los profesores, menor privacidad, etc...).

Ruhe, V., et al. (2008) subrayan que las cuatro facetas se superponen y que los evaluadores no deben esperar ajustar perfectamente sus análisis en ninguna de las cuatro. Defienden que la estructura metodológica definida por Messick, S. (1996) como evidencia científica, valores y consecuencias ya contenía los factores clave a tener en cuenta en todo proceso de evaluación de una acción formativa. Muestran cómo la metodología recoge los aspectos del concepto de validez de una acción formativa, y los agrupan a todos ellos en una única y comprehensiva concepción de validez. Asumiendo esta perspectiva argumentan que la evaluación integral del programa requiere recopilar y analizar múltiples tipos y fuentes de datos, desde múltiples perspectivas de valor.

Al respecto la metodología iluminativa (David Hamilton y Marcolm Parlett) que contempla el programa como un todo, hace énfasis en el aspecto cualitativo frente al cuantitativo y cuyo objetivo principal es la descripción y la interpretación, es adecuada para este modelo: se intenta plantear y clarificar una serie de cuestiones que ayuden a las partes interesadas a identificar los aspectos y procedimientos del programa que permitan lograr los resultados deseados (Mora Vargas, A. I., 2004).

En cuanto a las técnicas, se pone énfasis en la observación en las aulas (presenciales y/o virtuales) así como en las entrevistas con docentes, estudiantes y participantes. No obstante, se utilizan otras técnicas para la recopilación de datos, tales como: los cuestionarios, los test y el análisis de contenido de fuentes documentales (Mora Vargas, A. I., 2004).

En relación a la perspectiva que aporta la TDT a la evaluación de la EAD, este modelo presenta un enfoque que acentúa los aspectos dialógicos (lo cual no significa ignorar la estructura), ya que presupone y promueve la participación de todos los actores,

con un sentido plural y democrático. Esto implica la confrontación de diferentes concepciones de la evaluación, con multiplicidad de agentes y objetos de evaluación (procesos de enseñanza y aprendizaje, satisfacción de los participantes en los cursos, calidad de metas y diseño curricular, relación costo-beneficio). Así tiende a disminuir la distancia transaccional y con ello limita la autonomía del alumno, restringiendo su control sobre los objetivos, la ejecución del programa y métodos de evaluación; aunque a la vez propicia su participación independiente e interdependiente.

4.2.3. El modelo de e-learning culturalmente accesible

El modelo de e-learning culturalmente accesible, señala Irele, M. E. (2013) incorpora las perspectivas internacionales recolectadas del mundo de la formación corporativa. En el contexto de la globalización, en el cual las empresas se enfocan en conocer y aplicar normas y regulaciones que permitan un intercambio fluido el apoyo para los empleados y su capacitación no suele ser una prioridad.

Edmundson, A. (2009) argumenta que el e-learning (EAD) se ha convertido en una herramienta importante para capacitar a una fuerza laboral dispersa debido a su costo relativamente bajo, la variedad de contenido disponible y la existencia de formatos generalizados. Para hacerlo bien la primera vez, cualquier iniciativa global de e-learning necesita un análisis cultural. Si no, las compañías pierden el dinero, el estatus, el respeto y las relaciones esenciales para su éxito. Se considera que los cursos de e-learning son artefactos culturales, integrados con los valores culturales, las preferencias, las características y los matices de la cultura que los diseñó, y crean inherentemente desafíos para los alumnos de otras culturas. Estas diferencias van desde lo obvio, como el lenguaje, hasta las diferencias más ocultas, como los estilos de aprendizaje, los valores y las influencias religiosas.

Este modelo propone cinco adaptaciones culturales para fortalecer la calidad de los programas ofrecidos a los estudiantes internacionales: traducción, racionamiento local (localización), modulación, origen y análisis cultural.

A través de la traducción, el vocabulario se cambia al de la lengua de destino. El desafío es ser conscientes y evitar los matices verbales como las contracciones u expresiones propias de un dialecto, país o región que pueden no ser bien conocidas o mal comprendidas por los hablantes de la misma lengua de otro país o región.

La localización tiene que ver con diferencias visuales y lingüísticas (vocabulario, expresiones, etc.) entre culturas. Los diseñadores deben ser conscientes de los tabúes,

gestos, íconos, configuración sonora, símbolos, metáforas visuales y hasta preferencias de color que pueden tener connotaciones negativas en la cultura objetivo, incluso hasta en algunos casos pueden tener un carácter ofensivo para los valores una cultura o nación.

La modulación implica el uso de objetos o actividades de aprendizaje alternativos que logren los mismos objetivos de aprendizaje. Esto requerirá el uso de plataformas tecnológicas apropiadas que apoyen la interconexión de objetos de aprendizaje, en este caso objetos de aprendizaje intercultural.

Origen se refiere (a partir de cero) a la plena participación de los estudiantes para ayudar a identificar y explicar las diferencias culturales críticas y ofrecerles soluciones apropiadas.

Cuando se realiza un análisis cultural, se comparan las características de los alumnos objetivo y se contrastan con las del curso (por ejemplo, contenido, enfoques pedagógicos y medios utilizados) y luego se puede aplicar una de las cuatro adaptaciones (traducción, racionamiento local, modulación y origen). Luego, la adaptación cultural será la combinación de las cuatro adaptaciones anteriores que puede dirigirse a una población de características nacionales o internacionales, como también a grupos específicos de población con necesidades educativas especiales (y a menudo en situaciones de verdadera exclusión educativa). En estos grupos incluyen a niñas, mujeres, niños y jóvenes de grupos raciales, religiosos, lingüísticos y étnicos marginados.

En este contexto, este modelo de evaluación de programas se alinea con los estudios centrados en el cliente. Los métodos de evaluación más usados son el estudio de casos, informes contrapuestos y la evaluación respondiente, para lo cual el evaluador debe conocer el lenguaje e intereses de su audiencia; así como analizar a los estudiantes en su condición de consumidores incluye listas de control, valoración de las necesidades, evaluación de los objetivos, planificación experimental y cuasiexperimental, análisis del *modus operandi* y el análisis de los costes (Mora Vargas, A. I., 2004).

En relación a la perspectiva que aporta la TDT a la evaluación de la EAD, este modelo propone una dinámica dialogal, con dos propósitos principales: el diseño de la estructura óptima y la disminución de ruidos en la comunicación intercultural, tanto entre diseñadores con docentes y alumnos, como entre docentes y alumnos y entre los mismos estudiantes. Abre espacios de participación a los alumnos en todas las etapas del diseño de la estructura del curso (objetivos, contenidos y actividades, y evaluación) permitiendo grados de autonomía a los alumnos, y con esto disminuir la distancia transaccional. La concepción de la evaluación se orienta tanto los objetivos, como a la recolección de

información para la toma de decisiones en todas las etapas del proceso, y a la metaevaluación del programa para su mejora.

4.2.4. El modelo Quality Scorecard

Shelton, K. (2011) ofrece un modelo, el Quality Scorecard para la Administración de Programas de Educación Online, que puede ser usado para demostrar a los organismos de acreditación elementos de calidad dentro del programa, así como un nivel general de calidad. Contiene 70 elementos de calidad divididos en nueve categorías. Cada elemento tiene una puntuación potencial entre 0 y 3 dependiendo de si la calidad no fue observada (0), insuficientemente observada (1), en uso moderado (2), o cumple el criterio completo (3). Para evitar la subjetividad indebida, la calificación de cada ítem debe ser apoyada con evidencia. Según Shelton, K. (2011), se espera que la tarjeta de puntuación facilite un método más consistente por el cual los administradores y educadores puedan evaluar y mejorar la calidad general de los programas educativos on line de sus instituciones.

La tarjeta de puntuación para la evaluación de programas educativos en línea mide diferentes categorías, a las cuales asigna un peso dentro del total (273 puntos). Estas categorías son: Apoyo institucional (24 puntos); Apoyo tecnológico (24 puntos); Desarrollo y diseño instruccional de los cursos en línea (60 puntos); Estructura de los cursos en línea (27 puntos); Enseñanza y aprendizaje (18 puntos); Participación social y estudiantil (3 puntos); Apoyo a los docentes (18 puntos); Apoyo a los alumnos (60 puntos); Evaluación y valoración (39 puntos).

En la categoría apoyo institucional se destaca la planificación estratégica, la mejora continua, la asignación de recursos y el apoyo de los participantes del programa a la visión y cultura institucional de la universidad, así como el requerimiento de directrices para asegurar que los alumnos on line sean quienes realmente se inscribieron a los cursos.

En cuanto al apoyo tecnológico se destacan las cuestiones de seguridad informática, soporte, misión crítica y ayuda a docentes, alumnos y administrativos para el uso adecuado y eficiente de los sistemas.

En relación al desarrollo y diseño instruccional en línea, refiere al uso de normas o modelos para el diseño de los cursos, su revisión y actualización periódica con la participación de los docentes en el desarrollo curricular; la definición de objetivos y la adecuación del diseño a los alumnos, de modo que éstos logren su realización de modo participativo y colaborativo; y la previsión de varias estrategias para el aprendizaje, y de

medios para facilitar el acceso a los estudiantes que no disponen de internet en forma permanente o cuentan con conexiones de baja velocidad.

En lo que se refiere a la estructura de los cursos en línea los ítem mencionan particularmente la claridad y transparencia de la información esencial del curso para los estudiantes al momento de la inscripción el mismo; la disponibilidad de recursos de apoyo para todos los estudiantes, incluyendo a personas con discapacidad o dificultades de conectividad; un rápido y fácil acceso a los materiales instructivos y links de soporte para el uso de herramientas sincrónicas y asíncronas; la explicitación de reglas de convivencia.

En la categoría enseñanza – aprendizaje se destacan la promoción de la interacción docente –alumno y alumno – alumno; la presencia docente en varios modos especialmente para orientar y asistir a los alumnos en el uso de recursos y herramientas; una retroalimentación eficaz y la disponibilidad de medios para comunicaciones privadas entre el docente y el alumno.

En la categoría participación social y estudiantil, el ofrecimiento de formas de participación en la vida cultural de la universidad por fuera de las instancias del curso.

En la categoría apoyo a los docentes se mencionan la capacitación y apoyo tecnológico y pedagógico a los docentes para la enseñanza y aprendizaje en línea, tanto en la etapa de diseño como en la de ejecución de los cursos; la provisión de materiales y normas relativas al uso legítimo de materiales, copyright y plagio; la explicitación de las expectativas de desempeño y de opciones para el desarrollo profesional.

En la categoría apoyo a los alumnos: se ponen a disposición de los alumnos los requisitos tecnológicos mínimos para la realización del curso, contando además con soporte adecuado y capacitación para el uso de los EVEAs; las explicación clara y previa a la inscripción de las condiciones de motivación y compromiso necesarias para el curso en línea; el programa centrado en las necesidades de los alumnos provee medios de comunicación con los docentes y los otros alumnos; se dispone de tutorías y otras formas adecuadas de solicitar ayuda y apoyo técnico; se ofrecen servicios de apoyo a los alumnos por fuera del curso en línea para promover su participación en el programa y en la institución.

En la categoría evaluación y valoración, se pondera la existencia de una planificación estratégica y normas específicas para la evaluación del programa, orientadas a la mejora continua; la revisión periódica de los resultados de los aprendizajes contrastados con los propósitos del programa y de los cursos; se evalúa el grado de

convocatoria y permanencia (retención) en los cursos y el programa; se evalúa el desempeño de los docentes y si la evaluación del curso está alineada con los comentarios y aportes de los alumnos; se mide la satisfacción de los estudiantes y clientes externos en relación a los cursos y el programa.

Cabe destacar que el Online Learning Consortium ofrece una suite de tarjetas de puntuación similares para la revisión del diseño del curso; la calidad de la enseñanza y la instrucción; el diseño de material didáctico digital y el diseño de programas de blended learning.

Puede observarse que en este modelo (propuesto como un instrumento de evaluación) predomina una perspectiva cuantitativa, que simplifica y de algún modo oculta la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el ámbito de las interacciones propias de la EAD.

La evaluación en este modelo sigue una orientación criterial, a partir de hechos, procedimientos o actitudes observables que se convierten en las referencias a los cuales se aplica la escala de progresión. Estos criterios se enfocan a distintos objetos: el rendimiento académico, la satisfacción de los estudiantes, el desempeño de los docentes, la tasa de retención de los cursos y la satisfacción de los clientes externos. En tanto el procedimiento de evaluación (test) incluye todos estos aspectos simultáneamente la aplicación se orienta a una evaluación sumativa.

En relación a evaluación en la perspectiva de la TDT, se puede indicar la concepción de la evaluación como recolección de información para la toma de decisiones, pero en un contexto de aplicación diferente (principalmente sumativo, formativo a mediano plazo). Como cuasievaluación estipula un protocolo altamente estructurado, con un bajo nivel de diálogo y un control que es pasivo por parte del alumno y directo por parte del instructor, lo cual define una alta distancia transaccional.

4.2.5. El Modelo de Elementos Organizacionales

En una visión integral de la EAD, Watkins, R., et al. (2013) realizan una propuesta partiendo de dos supuestos claramente explicitados: el primero, el hecho de que haya problemas para las universidades que puedan satisfacerse mediante métodos de EAD no necesariamente significa que la EAD sea la mejor opción para abordar todos los problemas. El segundo, en general, las instituciones educativas ofrecen pocos incentivos para dar un paso atrás y analizar la información necesaria antes de tomar decisiones complejas. Como consecuencia de estos modos de actuar de las instituciones educativas, la falta de

planificación estratégica eficaz y de evaluaciones de necesidades de apoyo es desafortunada, porque a menudo cuando se conoce el impacto de una intervención posiblemente ineficaz (por ejemplo, un curso o programa de EAD), la institución ha utilizado recursos escasos y/o el tiempo ideal para abordar el problema (u oportunidad) ha pasado. A esto se añade que hay muchos modelos de evaluación de EAD bien estructurados, pero centrados en los resultados.

La evaluación de necesidades, argumentan Watkins, R., et al. (2013) vincula la planificación estratégica con la implementación del programa, la evaluación y la mejora continua. Y esto es posible a partir de la precisión de tres conceptos: la EAD no es un fin en sí misma, es un medio. En segundo lugar, todos los resultados no son lo mismo, deben aclararse las contribuciones de los resultados para los beneficiarios (los individuos, la institución, la sociedad). Y el tercer elemento es una planificación estratégica eficaz una evaluación de necesidades considerando realmente a las necesidades como lagunas en los resultados institucionales deseados o esperados. Al elegir referirse a las necesidades es estos términos se puede evitar la selección de soluciones, como la EAD, prematuramente.

En un contexto como el que señalan los Watkins, R., et al. (2013) una evaluación sistémica de necesidades puede realizarse en apoyo de una planificación estratégica efectiva. Idealmente, la evaluación de necesidades alineará el pensamiento estratégico y toma de decisiones operativa; vinculando los resultados sociales, organizacionales e individuales. Este alineamiento, es de gran ventaja al tomar y justificar decisiones difíciles con respecto al futuro de la EAD. Además, los criterios de rendimiento generados por una evaluación de necesidades proporcionan los marcos de referencia para el diseño, desarrollo, implementación, mejora continua y evaluación de cualquier solución que se seleccione, incluida la EAD. Por lo tanto se necesita aplicar una secuencia ordenada de pasos para llegar a las decisiones justificadas.

El primer paso: identificar y alinear la visión y la misión de la institución.

Este primer paso es frecuentemente (pero no debería ser) una tarea adicional para muchas instituciones educativas. Los departamentos y las unidades frecuentemente tienen sus propias misiones, que pueden o no estar alineadas con la visión de la institución o incluso el valor agregado externo, utilizado para definir su futuro y su contribución a las partes interesadas internas y externas. Sin embargo, esta alineación es esencial para orientar los programas e iniciativas que buscan contribuir con resultados valiosos. La alineación total de la organización significa que dentro de las realidades del ambiente

circundante, todos los componentes de la organización, apoyen y trabajen juntos de manera efectiva para obtener el máximo rendimiento. Después de todo, cualquier actividad no vinculada a la visión institucional alineada (es decir, los resultados beneficiosos entregados a clientes externos y la sociedad) y el objetivo de la misión (es decir, los resultados que benefician a la institución) pueden conducir a resultados inapropiados y/o perjudiciales. Así, la implementación de un programa de EAD debe, por ejemplo, contribuir al logro de resultados de valor agregado para los estudiantes, la institución y la comunidad.

El segundo paso es la identificación de las necesidades.

Las necesidades son discrepancias entre los resultados actuales y los resultados requeridos para el logro de la visión, la misión, los objetivos del programa y los objetivos individuales y/o del equipo de la institución. Como tal, las necesidades son las brechas medidas entre los logros deseados y los logros actuales. Con la información recogida del paso uno, y con la información de resultados o logros actuales de cada unidad o departamento combinando datos cuantitativos y cualitativos es posible determinar si la EAD es adecuada para la institución.

El Modelo de Elementos Organizacionales (OEM) que proponen Watkins, R., et al. (2013) puede ser útil para organizar la información en un marco de alineación.

El OEM diferencia cinco niveles de planificación y evaluación institucional:

- Megaplanificación y evaluación siendo el cliente principal y el beneficiario la sociedad, y los resultados son denominados como resultados.
- Macroplaneación y evaluación siendo el cliente principal y el beneficiario la institución, y resultados son denominados salidas.
- Microplanificación y evaluación siendo el cliente principal y el beneficiario los individuos y equipos dentro de la institución, y los resultados son denominados como productos.
- Planificación de procesos y evaluación con enfoque principal en procesos institucionales y actividades.
- Insumos: planificación y evaluación con enfoque principal en recursos y activos.

El nivel Mega del OEM detalla específicamente el actor que tradicionalmente ha sido olvidado o asumido en el desarrollo de programas de EAD, la sociedad en la que todas las organizaciones existen. La sociedad, como un todo, no solo es beneficiaria de lo que una institución hace y produce, sino que para muchas instituciones (especialmente las escuelas y universidades) la sociedad es un apoyo financiero primordial para sus

esfuerzos. La aplicación de este enfoque estratégico asegura que las contribuciones de la sociedad no se olviden en la evaluación de necesidades, los planes estratégicos o la posible implementación de un programa de EAD.

Muchos enfoques de evaluación de necesidades sugieren que las instituciones solo recopilan información sobre los procesos y logros actuales; confiando así en las suposiciones de que los resultados deseados son conocidos y acordados. Recolectando datos sobre ambos aspectos (es decir, qué es) y los resultados deseados (es decir, lo que debería ser) una evaluación de necesidades puede informar la toma de decisiones sin depender de la suposición de que el desempeño deseado está bien definido y medido.

El tercer paso: priorizar y seleccionar las necesidades a tratar. En esta etapa del proceso de evaluación, se utilizan datos y métodos participativos para guiar las decisiones. El grado de recopilación y análisis de los datos tendrá dos efectos sobre la calidad de la evaluación de las necesidades: (a) un período prolongado de recopilación de datos puede anular la puntualidad de la evaluación, y (b) datos de soporte no suficientes pueden invalidar los resultados de la evaluación. El contexto del problema / oportunidad de rendimiento (es decir, la razón por la cual existe o está siendo considerada por su institución la EAD) debería facilitar la forma de equilibrar estas variables. A su vez, las evaluaciones de las necesidades rara vez se realizan en el contexto de decisiones unilaterales, por lo que los métodos participativos se suelen aplicar para obtener el apoyo y garantizar que se incluyan perspectivas diversas en la toma de decisiones. Herramientas como la técnica de grupos nominales, comparaciones por pares, análisis multicriterio y escenarios pueden involucrar a varios socios en la toma de decisiones que prioricen las brechas (necesidades) y luego informen cómo se pueden cerrar.

Un análisis de costo-consecuencia es una herramienta que proporciona un examen de grano grueso del costo de cerrar las brechas y mantiene la evaluación de las necesidades dentro del contexto del OEM. El análisis de costo-consecuencias incorpora los análisis costo-eficiencia, costo-efectividad y costo-beneficio. Así se evitará dar una respuesta excesivamente costosa para cerrar una brecha de bajo costo.

Cuarto paso: identificar los requisitos de la solución y las soluciones alternativas.

Siguiendo la metodología de resolución de problemas Watkins, R., et al. (2013) proponen para la mayoría de los problemas u oportunidades, una combinación de soluciones, la cual generalmente arrojará los mejores resultados. Los datos de la evaluación de necesidades deben proporcionar la información esencial para identificar las soluciones correctas para la institución. Una implementación sistemática de una evaluación

de necesidades agregará validez, utilidad y confianza a las decisiones. Como en los pasos anteriores, los métodos participativos de toma de decisiones a menudo son valiosos para guiar las decisiones sobre qué hacer para lograr resultados.

En relación a la perspectiva que aporta la TDT a la evaluación de la EAD, este modelo presenta las siguientes características: la planificación estratégica como método de análisis y construcción de la estructura del programa de EAD, atendiendo las necesidades y demandas de clientes internos y externos; la participación de los actores de la institución en la evaluación de necesidades y en la propuesta de soluciones, con lo cual acentúa el sentido más dialógico (esto supone la confrontación de diferentes concepciones y métodos de la evaluación). Como modelo que incluye instancias de participación permite grados de autonomía del alumno, con tendencia a una baja distancia transaccional, en tanto el control del alumno (relacionado al diálogo) sea activo y el control del instructor (relacionado a la estructura) sea indirecto.

Este modelo además es consistente con una visión sistémica de la EAD, ya que articular la recolección de información para la toma de decisiones en todos los niveles (mega, macro, micro, procesos e insumos), de modo de identificar el valor agregado de la solución deseada en relación con la ecuación de costos y beneficios atendiendo a diferentes objetos de evaluación (objetivos del programa, procesos de enseñanza y aprendizaje, satisfacción de los participantes en los cursos, calidad de metas y diseño curricular).

4.2.6. Modelo de Evaluación de Recursos del Curso

Recientemente se han propuesto enfoques integradores que vinculan el diseño de los cursos en los aspectos pedagógicos y financieros. Kennedy, E., Laurillard, D., Horan, B., & Charlton, P. (2015) proponen el Modelo de Evaluación de Recursos del Curso (CRAM) el cual proporciona información precisa de costo-beneficio para que las instituciones sean capaces de tomar decisiones más significativas sobre qué tipo de cursos, en línea, combinados o tradicionales cara a cara, tienen sentido para la institución.

En este modelo se asume que las horas de trabajo del tutor, tanto en la etapa de diseño como de entrega (ejecución) de un curso on line o blended learning es uno de los principales a considerar, si no el más relevante, por lo cual una sistematización de las acciones del profesor / tutor permite una adecuada contabilización de los costos. Concretamente la sistematización consiste en la tipificación de las actividades del alumno como actividades de aprendizaje personalizado, aprendizaje social o en interacción con el entorno virtual; y en relación con la retroalimentación que éste recibe, si la misma es directa

de parte del tutor, si es de parte de sus pares, o si proviene de la interacción con el programa mismo entregado a través del entorno virtual. A esto obviamente se añaden las variables como duración del curso en semanas o meses, cantidad de alumnos y cohortes, etc.

En particular para este modelo se propone el marco de conversación para ponderar tiempo requerido de actividades del alumno y el diseño básico de requerimientos (DBR) para modelizar la interacción, como formato para evaluar la viabilidad pedagógica y financiera de un curso on line, blended o incluso presencial.

Esta modelización se hace a partir de un marco conversacional, que exponen Kennedy, E., et al. (2015), de esta forma:

Laurillard (2012) argumentó que las ideas en las teorías del aprendizaje, tales como el instructivismo, el constructivismo social, el construccionismo y la colaboración, se combinan para sugerir que el aprendizaje formal tiene lugar en tres ciclos de comunicación entre el maestro y los estudiantes: el ciclo de comunicación del maestro, el ciclo de modelización de la práctica docente y el ciclo de comunicación entre iguales (Kennedy, E. et. al., 2015:180).

A su vez, de acuerdo a este modelo, los cursos en línea (como MOOCs) o b-learning, promoverán el aprendizaje más efectivamente cuando se combinan estos tres ciclos de actividades de enseñanza-aprendizaje para promover seis tipos de aprendizaje: adquisición (o lectura / observación / escucha), indagación, práctica, producción, discusión y colaboración. Luego, un conjunto de métricas (semanas del curso, ratio tutor /estudiantes, horas estimadas de estudio por módulo, ingreso por estudiante, tarifas) permite analizar la relación costo – beneficio.

En este modelo, los métodos de evaluación que pueden ser utilizados para conocer y valorar a los estudiantes en su condición de consumidores incluyen listas de control, valoración de las necesidades, evaluación de los objetivos, planificación experimental y cuasiexperimental, análisis del modus operandi y el análisis de los costes (Mora Vargas, A. I., 2004).

En relación a la perspectiva que aporta la TDT a la evaluación de la EAD, este modelo presenta las siguientes características: el diseño DBR y el marco conversacional como método de análisis y construcción de la estructura del programa de EAD, atendiendo las necesidades y demandas de clientes internos (tutores y estudiantes); la recolección de información para la toma de decisiones en todas las etapas del proceso, en relación con

la ecuación de costos y beneficios atendiendo a diferentes objetos de evaluación (objetivos del programa, procesos de enseñanza y aprendizaje, satisfacción de los participantes en los cursos).

Como modelo dirigido a la estructura del curso, subordina el diálogo y la participación a ese fin, tendiendo a una alta distancia transaccional. Deja así lugar a la autonomía del alumno, en tanto el control del alumno (relacionado al diálogo) sea pasivo y el control del instructor (relacionado a la estructura) sea directo.

5. Objetos de Evaluación y Distancia Transaccional

La TDT presenta un desarrollo conceptual tanto en lo que refiere a los macrofactores como al concepto de evaluación implicado. Éste evoluciona desde una perspectiva de cuasievaluación o evaluación por objetivos en sus inicios, a una evaluación holística a partir de la 4ª y 5ª generación de EAD. Por lo tanto, de acuerdo a este desarrollo nosotros entendemos la evaluación en la perspectiva de la TDT como una variable tanto de la estructura del programa, como de la autonomía del alumno (Moore, M.G., 1973b, 1983, 1993, 2013). Como variable de la estructura, en tanto componente esencial del acto educativo, visto tanto desde sus agentes y funcionalidad (Casanova, M. A., 1998a), como en su temporalidad (Rosales, M., 2014). Y como variable de la autonomía, en el sentido de autoevaluación como proceso de análisis y reflexión introspectivo y prospectivo acerca del propio quehacer educativo, en el contexto de una institución educativa (Mora Vargas, A. I., 2004), y como evaluación y valoración del programa (Moore, M. G., 1973b, 1983; Peters, O., 2003).

Con esta visión, analizamos a continuación, los objetos de evaluación en la perspectiva de la TDT y cómo los modelos de evaluación de EAD pueden insertarse en la misma. Identificamos como los objetos de evaluación pertinentes y más significativos:

- Evaluación de los estudiantes.
- Evaluación de los docentes.
- Evaluación de los programas educativos.
- Evaluación de las instituciones educativas.

5.1. Evaluación de los estudiantes

La evaluación de los estudiantes de nivel superior universitario, desde la perspectiva que aporta la TDT a la EAD, representa el diseño de estrategias apropiadas para alta o baja distancia transaccional.

En este sentido intervienen como elementos para el diseño de una u otra estrategia, diferentes teorías pedagógicas, modelos y metodologías de evaluación; en tanto el sistema de monitoreo del evea u entorno tecnológico complementa y completa la utilización de medios, técnicas e instrumentos de evaluación, particularmente al obtener información que permitan realizar ajustes en la etapa de ejecución antes de la evaluación sumativa o final (Moore, M.G., 1999).

Luego, la perspectiva de enseñanza de la institución y del instructor, así como el diseño de materiales, y la utilización más o menos dialogal de los medios de comunicación conforman el contexto para la autonomía que el alumno pueda querer ejercer. Ésta puede concretarse como un comportamiento alternativo y/o complementario en relación con el diálogo o negociación con el instructor sobre la preparación (definición de objetivos), contenidos y actividades, así como la metodología de evaluación de un curso o programa. Proponemos dos esquemas para la configuración de estas estrategias:

A) Estrategia de baja distancia transaccional:

- Teoría pedagógica que orienta selección y aplicación de modelos y metodología de evaluación: Socio constructivismo.
- Niveles de evaluación: Singular, Institucional.
- Modelos de evaluación plausibles de incorporar en esta estrategia: Modelo marco de referencia orientado al consumidor, al adversario, o a los participantes; Modelo Desplegable; Modelo de e-learning culturalmente accesible.
- Medios: Cuestionario semiestructurado, diario de clase, estudio de casos, ensayo, memoria, foro virtual, portafolios, portafolio electrónico, proyecto, debate, diálogo grupal, discusión grupal, mesa redonda, ponencia, presentación oral, demostración, representación, role-playing.
- Técnicas: Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental); evaluación entre pares / coevaluación (mediante el análisis documental y/o la observación); evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente y los alumnos y alumnas).
- Instrumentos: Fichas de observación, fichas de seguimiento individual o grupal, fichas de autoevaluación, fichas de evaluación entre iguales, informe de autoevaluación.

Luego, habida cuenta de la flexibilidad y amplitud de opciones para el diseño, gestión y evaluación de un curso o programa de EAD, proponemos el siguiente cuadro como detalle de la adaptación de los tipos y métodos de evaluación a la autonomía del alumno para la EAD institucionalizada, con baja distancia transaccional:

Clave	Descripción	Alumno	Instructor / Institución
AAN.	Autonomía sólo en la configuración de objetivos y en la ejecución.	Negocia criterios de autoevaluación o evaluación compartida de la etapa previa (o inicial), y en la ejecución del proceso de aprendizaje, de carácter formativo.	Heteroevaluación sumativa como instancia de acreditación (cierre del proceso de aprendizaje) y de carácter formativo a mediano o largo plazo.
ANA.	Autonomía sólo en la configuración de objetivos y en la evaluación.	Negocia criterios de autoevaluación o evaluación compartida de la etapa previa, y en el cierre del proceso de aprendizaje, de carácter formativo y/o sumativo.	Heteroevaluación y/o evaluación compartida formativa y/o sumativa parcial en la etapa de ejecución.
ANN.	Autonomía sólo en la configuración de objetivos.	Negocia criterios de autoevaluación o evaluación compartida de la etapa previa, de carácter formativo.	Heteroevaluación y/o evaluación compartida formativa y/o sumativa parcial en la etapa de ejecución. Heteroevaluación sumativa como instancia de acreditación (cierre del proceso de aprendizaje) y de carácter formativo a mediano o largo plazo.
NAA.	Autonomía sólo en la ejecución y en la evaluación.	Negocia criterios de autoevaluación o evaluación compartida de la ejecución y finalización del proceso de aprendizaje, de carácter formativo en la ejecución, y formativo (opcionalmente sumativo) al cierre del proceso de aprendizaje.	Heteroevaluación y/o evaluación compartida diagnóstica y/o formativa en la etapa previa o inicial.
NNA.	Autonomía sólo en la evaluación.	Negocia criterios de autoevaluación o evaluación compartida en el cierre del proceso de aprendizaje. De carácter formativo y opcionalmente sumativo.	Heteroevaluación y/o evaluación compartida diagnóstica y/o formativa en la etapa previa o inicial. Heteroevaluación y/o evaluación compartida formativa y/o sumativa parcial en la etapa de ejecución.
NAN.	Autonomía sólo en la ejecución.	Negocia criterios de autoevaluación o evaluación compartida en la ejecución del proceso de aprendizaje; de carácter formativo y opcionalmente sumativo.	Heteroevaluación y/o evaluación compartida diagnóstica y/o formativa en la etapa previa o inicial. Heteroevaluación y/o evaluación compartida sumativa como instancia de acreditación (cierre del proceso de aprendizaje) y de carácter formativo a mediano o largo plazo.
NNN.	No autónomo.	No interviene en ningún momento, ni define criterios o instrumentos de evaluación.	Heteroevaluación y/o evaluación compartida formativa y/o sumativa en la etapa previa o inicial, en la etapa de ejecución y como instancia de acreditación (cierre del proceso de aprendizaje) y de carácter formativo a mediano o largo plazo.

Cuadro 7. Métodos de evaluación de la EAD, con baja distancia transaccional.

Elaboración propia a partir de Moore, M. G., (1973b, 1983, 1993, 2013)

B) Estrategia de alta distancia transaccional:

- Teoría pedagógica que orienta selección y aplicación de modelos y metodología de evaluación: Conductismo y/o cognitivismo.
- Niveles de evaluación: Singular, Institucional.
- Modelos de evaluación plausibles de incorporar en esta estrategia: Modelo marco de referencia orientado a objetivos, gestión o experiencia; Modelo Quality Scorecard; Modelo de evaluación de recursos del curso.
- Tipología: Sumativo (parcial y final); heteroevaluación.
- Medios: Carpeta Dossier, examen, cuestionario, monografía, informe, prueba objetiva, cuestionario oral, pregunta de clase, presentación oral, práctica supervisada.
- Técnicas: Análisis documental y de producciones, observación directa del alumno y del grupo, análisis de grabación de audio o video.
- Instrumentos: escala de comprobación, escala verbal o numérica, escala descriptiva o rúbrica, lista de control, escala de diferencial semántico, fichas de seguimiento individual o grupal.

5.2. Evaluación de los docentes

En la EAD la actividad de enseñanza se complejiza en tanto un conjunto de actores convergen para realizar esta función: diseñadores instruccionales, profesores como especialistas de contenidos y tutores pedagógicos; además de otras funciones auxiliares como tutores administrativos y técnicos. Se requiere abordarla entonces como una evaluación procesual y sistemática, como señala García A., L. (2001) y eventualmente sistémica, como proponen, Moore, M. G., et al. (1996) y Saba, F. (2003), Rovai, A. P. (2003) y Watkins, R., et al. (2013). Luego, particularmente en el contexto universitario, se han alentado investigaciones sobre las prácticas de evaluación de los docentes de modo de favorecer la evaluación entre pares; como es el caso de la Universidad de Buenos Aires, (Litwin, E., 2016) y de la Universidad de los Andes, Colombia (Montoya, J., 2012).

El programa de investigación desarrollado en la UBA parte del análisis y reflexión de las prácticas educativas. Su propuesta es la autoevaluación y coevaluación de los docentes como instancia de recuperación y mejoramiento de esas prácticas (Litwin, E.,

2016). En Universidad de los Andes se realizó un ajuste de los instrumentos de evaluación inicial que se presentaban a los estudiantes al comienzo de los cursos. De la información recolectada se obtuvo el grado de alineación entre los objetivos, las actividades de enseñanza y las evaluaciones: los profesores compartieron sus visiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, sus propósitos educativos, y se dieron cuenta que no siempre sus mejores propósitos se veían reflejados en sus prácticas y, sobretodo, en sus evaluaciones (Montoya, J., 2012).

De estos casos (la UBA y la Universidad de los Andes), señalamos: la tendencia a la interacción integradora entre la teoría y la práctica evaluativa; la transformación de los sujetos institucionales en los propios actores y responsables de su evaluación; el trabajo colaborativo, democrático, participativo y reflexivo como herramienta de un proceso autoconsciente y autodirigido, capaz de suscitar el desarrollo de conocimientos, habilidades y estrategias metacognitivas; y la recuperación del valor y el propósito formativo de la evaluación, de la cual bien puede decirse -en términos de Mateo, J., et al. (2016)-, que se convierte en un aprendizaje de lujo. En resumen, ambos casos aportan elementos de prácticas evaluativas con características afines a la evaluación de proceso del modelo marco de referencia (en cuanto a la eficacia instructiva continua de la enseñanza y el aprendizaje), del Modelo Desplegable (en cuanto a la confrontación de la visión y las posiciones de los participantes de un programa de EAD), y al Modelo de Elementos Organizacionales (en cuanto las instancias de participación institucional), vistos en relación a la TDT, en un nivel de evaluación institucional.

En cualquier caso, desde la perspectiva centrada en el alumno propia de la EAD y la TDT, el conjunto de acciones que desarrolla el profesor, es más importante que la sola información que proporciona a los estudiantes: las interacciones entre los docentes y alumnos, entre alumnos y el contenido y entre alumnos en forma individual o grupal definen el clima intelectual del curso. Así los docentes proporcionan guía y apoyo para que los estudiantes realicen cuatro clases de actividades, las cuales en la práctica están combinadas o superpuestas de alguna manera. Son las actividades tecnológicas, pedagógicas, sociales, y psicológicas (Sammons, M., 2003). De este modo diseñadores instruccionales, especialistas en contenido y tutores en tanto protagonistas de su propia evaluación, autoevaluación y metaevaluación (Estrada, G. R., 1996) desarrollan saberes y competencias específicas contextuales (Lipsman, M. 2012; Montoya, J., 2012; Litwin, E., 2016).

Más precisamente, nosotros entendemos que desde la perspectiva de la TDT las competencias específicas del profesorado de la EAD pueden verse como un conjunto de

heurísticas orientadas a facilitar y motivar a docentes y estudiantes a cruzar el espacio de potenciales malentendidos psicológicos y de comunicaciones que constituye la distancia transaccional (Moore, M. G., 1993), generando simultáneamente la contigüidad virtual adecuada a los objetivos, procedimientos de aprendizaje y métodos de evaluación del programa de modo de facilitar y andamiar la relación cibernética entre la estructura y la perspectiva de los alumnos, sus necesidades e intereses (Saba, F., 2003). En este sentido, los niveles y modelos de evaluación que pueden insertarse en el marco de la TDT de modo de favorecer la evaluación y desarrollo de estas competencias del profesorado, son aquellos que mencionamos a propósito de la estrategia de baja distancia transaccional para la evaluación de los estudiantes.

5.3. Evaluación de programas educativos

En este apartado entendemos un programa ya como una estructura unificada consistente con el diseño curricular de una materia o asignatura, compuesta por una o varias unidades didácticas, o la estructura de un curso o carrera de grado, pregrado o posgrado del sistema universitario. Por su relevancia y complejidad la evaluación de programas de EAD que proporcione información válida, pertinente y significativa para los actores que intervienen requieren un diseño cuidado y una planificación integral.

Thompson, M. M., & Irele, M. E. (2003), observan que durante mucho tiempo las evaluaciones se centraron en demostrar que los programas de EAD eran tan buenos como los programas de instrucción residentes. Esto, además de ser una actividad a menudo mal diseñada e insuficientemente financiada, fue realizado más bien como una reflexión posterior, y no una parte integral de la planificación y la implementación del programa. En este sentido señalan la relevancia en la definición y ejecución de los intereses de las todas las partes interesadas. Destacan que el propósito de la evaluación de los programas es: (a) justificar la inversión inicial de recursos; b) velar por que se cumplan los objetivos del mismo; c) orientar la mejora tanto de los procesos como de los resultados; y (d) proporcionar una base para las decisiones de continuar, ampliar o discontinuar los programas.

A su vez, en la dinámica de la TDT entre la evaluación como variable de la estructura y como variable de la autonomía que proponemos pueden presentarse y proponerse diferentes escenarios, particularmente insertando en la misma a los modelos de la evaluación considerados para la evaluación de la EAD. Más precisamente, y de acuerdo con Mora Vargas, A. I. (2004) consideramos apropiada la perspectiva sistémica para la evaluación de programas.

Situando las variables de la TDT, evaluación – estructura y evaluación – autonomía en el contexto del modelo marco de referencia de Rovai, A. P., (2003), entendiéndolo como una evaluación holística, se percibe esta interacción:

- En la evaluación de entrada, esta dinámica se expresa en dirección a la estructura (capacidad del sistema para incluir equipos, experiencia y estrategias alternativas e innovadoras); como en dirección a la autonomía, (en cuanto a satisfacer las necesidades de la audiencia objetivo, de acuerdo a sus preferencias y perspectiva de valor).
- En la evaluación de proceso, en el abordaje de la eficacia instructiva continua de la enseñanza y el aprendizaje. Como metaevaluación (en relación a la estructura) y como autoevaluación del alumno (en relación a la autonomía).
- En la evaluación de salida en referencia a los efectos inmediatos del programa, incluyendo la satisfacción de los estudiantes.
- Y en cuanto a la evaluación de impacto, la revisión de las condiciones registradas y valoradas en la evaluación de entrada, incluyendo los intereses de los alumnos, (por ejemplo, sus demandas de formación permanente).

El balance de estas dos miradas sobre la evaluación (desde la estructura, y desde la autonomía de los alumnos) provee elementos para ponderar la distancia transaccional e incidir favorablemente en ella. Así, en la perspectiva de la TDT la actividad del alumno sobre la preparación, contenidos y evaluaciones de un curso o programa requiere de la indagación más o menos sistemática del mismo. Luego, el desempeño autónomo de un alumno capaz de autodirigir su aprendizaje, incluyendo la indagación, no es de esperar por sí mismo en todos los casos, si la autonomía del alumno no es un propósito y un objetivo de la enseñanza, y si los mismos docentes no ejercen su libertad y autonomía (Moreno Olivos, T., Espinosa Meneses, M., Meneses, S., Elena, E., & Fresán Orozco, M. M., 2016).

En consecuencia, la misma metodología de investigación puede ser una estrategia de promoción y formación de alumnos autónomos; así como los métodos de coevaluación y evaluación compartida pueden ser pasos intermedios hacia una autoevaluación efectiva (Casanova, M. A., 1998a). En la coevaluación (o en la evaluación compartida) hay un diálogo, que no se produce aleatoriamente, sino que pasa a través del diseño de la estructura (Moore, M.G., 2013, 2016). Luego, y dependiendo fundamentalmente si se trata de alumnos novatos o experimentados en cursos o programas de EAD, estas prácticas evaluativas pueden tener un carácter prospectivo o retrospectivo. Retrospectivo, para los

novatos, o ya sea retrospectivo o prospectivo, para los alumnos expertos (Escorza, T. E., 2003).

Si en la perspectiva de la evaluación de la EAD de acuerdo a la concepción de la TDT se inserta el Modelo Desplegable, consideramos que la autonomía del alumno (alumnos) para intervenir en la preparación, desarrollo y evaluación de un curso o programa de EAD implicaría la participación en los niveles singular (a través de pruebas de autoevaluación, coevaluación entre pares y evaluación compartida entre estudiantes y docentes) e institucional, (a través de actividades de investigación cuantitativa y cualitativa, de acuerdo a sus habilidades y experiencia).

De modo particular en relación con la base científica las estrategias de investigación y evaluación deben integrar la satisfacción de los alumnos, con la importancia del curso o programa para la sociedad, los resultados académicos y la relación costo- beneficio. Es decir, para una autonomía real y completa del alumno éste debería intervenir de algún modo en la asignación de recursos, tanto a nivel institucional, regional o nacional. Lo cual supone un modelo democrático y participativo de gestión de la universidad.

Y en relación a la base consecuencial, la autonomía del alumno en relación a la definición de las metas y objetivos del curso, así como el diseño curricular, se amplía y complementa con estrategias de revisión de las teorías pedagógicas que la sustentan, contrastadas con su propia perspectiva de valor. En este sentido la combinación de estrategias de autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida e incluso metaevaluación pueden aportar elementos a una visión crítica en orden a una pedagogía y/o metodología eficaz. Esto contribuye a disminuir la distancia transaccional del estudiante con el instructor y con el contenido del programa.

Si en la perspectiva de la evaluación de la EAD de acuerdo a la concepción de la TDT se inserta el modelo de análisis cultural de Edmundson, A. (2009), se cuenta con una visión conceptualmente integrada, en el sentido que este modelo, entre los relevados, es el único que contempla explícitamente la participación de los alumnos en la preparación, desarrollo y evaluación de un programa de EAD.

En este modelo se considera a los cursos de e-learning como un artefacto cultural, que implícita o explícitamente porta los valores, preferencias, características y matices de la cultura en la que se diseñó. Esta visión es semejante a la que plantean Anderson, T., & Dron, J. (2011) en el sentido que toda tecnología lleva encapsulada una cosmovisión implícita, provista por los diseñadores, fabricantes o desarrolladores de la innovación, lo cual no es siempre tenido en cuenta por los diseñadores de cursos de EAD.

En el origen, una de las cuatro adaptaciones culturales que propone este modelo, se confronta el diseño del curso con la población de destino, identificando las cuestiones críticas de ese diseño para la cultura objetivo. Es aquí donde los estudiantes son convocados a expresar y conceptualizar sus valoraciones y sugerencias, en relación con los objetivos, contenidos, la perspectiva pedagógica, los medios tecnológicos y cualquier otro aspecto que resulte relevante para la adaptación cultural. La adaptación cultural implica entonces una revisión e incluso una reconfiguración del curso o programa en su versión preliminar, en relación a los niveles singular, institucional, regional, nacional y particularmente internacional. Lo cual reduce el impacto de los factores individuales y ambientales que favorecen la distancia transaccional.

Esta revisión de origen es semejante al primer nivel de evaluación que propone Kirkpatrick, D. L. (2009), es decir el nivel de reacción, pero en este caso incluye variables multiculturales. Además es apropiado recoger información no sólo de los estudiantes (a través de una muestra representativa, por ejemplo) sino de profesores y expertos en contenidos nativos de la cultura destinataria. Es decir, para esta adaptación se requiere un trabajo interdisciplinario y convenientemente un proyecto de investigación y/o metaevaluación (Stufflebeam, D. L., 1981; Estrada, G. R., 1996; Casanova, M. A., 1998a).

En esta perspectiva, los estudiantes de la población destinataria que realizan aportes en dirección a la adaptación cultural, realizan alguna forma de evaluación, formal o informal, incluso como un diálogo constante (Hamodi, C., et al., 2015). Las opciones alcanzan todas las formas, sea esta una autoevaluación (los alumnos ponderan aspectos del curso desde sus necesidades e intereses), coevaluación o evaluación compartida (si realizan una actividad conjunta con los diseñadores y/o profesores del curso o programa), y heteroevaluación (evaluación del curso o programa conforme a un parámetro o criterio definido por profesores o expertos nativos, o acordado por la población destinataria).

En la perspectiva de la TDT, para los alumnos estas prácticas evaluativas tienen sin duda valor formativo (como variable de la autonomía), mientras que para los responsables del programa, principalmente un valor sumativo y también formativo (como variable de la estructura).

Si en la perspectiva de la evaluación de la EAD de acuerdo a la concepción de la TDT se inserta el modelo Quality Scorecard, ésta no facilita o promueve una autonomía vigorosa por parte del alumno, pero tampoco la inhibe totalmente. Particularmente, en relación con las opciones de autonomía frente al desarrollo de los cursos, queda incluida en la interacción alumno – docente, y entre pares, en la cual se consideran relevantes la

orientación del docente, la retroalimentación eficaz, las tutorías y los servicios de apoyo estudiantil incluidos en los programas, o complementarios de los mismos (extensión universitaria), es decir los elementos dialogales del programa.

En relación con la evaluación se consideran relevantes las encuestas de satisfacción y la apropiación por parte del docente de los aportes de los alumnos en las evaluaciones formativas y sumativas: aquí implícitamente se valora el diálogo, ya sea una evaluación a nivel singular o institucional. Por lo tanto, en el panorama que ofrece este modelo, la mayor o menor distancia transaccional dependerá de las actitudes y aptitudes personales de los estudiantes y docentes.

Si en la perspectiva de la evaluación de la EAD de acuerdo a la concepción de la TDT se inserta el modelo de evaluación de recursos del curso (CRAM), pueden señalarse algunas cuestiones. Por un lado la estandarización y sistematización de los procesos de comunicación y las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje propios de este modelo, responden a una concepción ingenieril e industrial de la EAD (Peters, O., 1983), aunque ampliada con un marco conversacional, el cual presenta semejanzas al propuesto en la teoría de la conversación de enseñanza aprendizaje (Holmberg, B., 2003). Y por otro lado ese marco propuesto por Kennedy, E., et al. (2015) implica una dimensión dialógica, pero con un alcance más restringido al que corresponde el macrofactor diálogo en la TDT. En este sentido, la autonomía del alumno puede considerarse en los términos que propone Irele, M. E. (2013) en relación a la condición de consumidor de servicios proporcionados por un proveedor (la institución educativa), los cuales se encuentran legislados ya sea individual o colectivamente considerados, en muchos países. De esta forma, como comunidad virtual de usuarios o consumidores, los alumnos reales o potenciales de EAD estarían en condiciones de ejercer su autonomía, peticionando o negociando las condiciones del servicio (objetivos, contenidos, calidad, metodología de cursada y evaluación, etc.), a un nivel institucional, regional o incluso nacional.

5.4. Evaluación de instituciones educativas

En cuanto a la cuestión de la evaluación de las instituciones educativas de EAD, García A., L. (2001) observa que la misma puede realizarse con los siguientes propósitos: la valoración del grado de consecución de los objetivos (eficacia) o del grado de aprovechamiento de los recursos en función de los objetivos (eficiencia); así como de la relación entre ambas perspectivas (es decir entre las metas propuestas y la disponibilidad de recursos para lograrlo).

Luego, consistentemente con su visión de la EAD como sistema tecnológico que requiere un abordaje planificado y sistemático García A., L. (2001) propone el análisis de un conjunto de relaciones de coherencias, concordancias y armonía entre los elementos del sistema como base para el concepto de calidad de la docencia. Este conjunto de relaciones son definidas en los siguientes términos:

- Funcionalidad: es la coherencia entre objetivos, metas y resultados de la institución educativa y los valores de la comunidad en la que está inserta.
- Eficacia o efectividad: coherencia entre las metas institucionales y los resultados alcanzados.
- Eficiencia: coherencia entre entradas, procesos y medios y resultados administrativo – económicos, por un lado; y simultáneamente eficiencia en términos pedagógicos (como adecuación y validez de recursos curriculares e instructivos así como las estrategias de intervención).
- Disponibilidad: Coherencia entre las metas y las entradas, es decir disponibilidad de los recursos humanos, tecnológicos y financieros desde el comienzo de un programa.
- Información: Coherencia entre resultados obtenidos y la información recogida para la mejora continua de la institución.
- Innovación: Coherencia entre las mejoras requeridas y las metas, entradas y procesos.

A su vez, las instituciones educativas de nivel superior universitario se caracterizan por una identidad construida desde una visión, misión y valores que conforman su proyecto educativo. En ese contexto, como observa Mora Vargas, A. I. (2004), la evaluación está orientada por una teoría institucional (leyes, reglamentos, normas y comunicaciones) y por la cultura evaluativa existente, entendida como la forma que se han realizado los procesos evaluativos. Esta cultura, en definitiva, es una construcción y resultado del conjunto de valores internalizados por docentes, alumnos, directores, supervisores, padres y representantes de entes empleadores, acerca de la forma de concebir y practicar la evaluación en un determinado proceso educativo. En consecuencia, todo proceso que se asuma como evaluación institucional tiene como requisito y condición indispensable la participación de la comunidad educativa, de allí que esta evaluación tenga como característica fundamental la auto-evaluación. La evaluación realizada sólo por agentes externos a la vida institucional, tiende a fracasar, o al menos encuentra resistencias y dificultades para su aplicación concreta, dado que no contempla el desarrollo de un proceso participativo con las personas que componen la comunidad educativa. En este caso, la

participación se limita a ofrecer datos posiblemente mediante instrumentos de preguntas cerradas.

Así mismo, la búsqueda de alternativas a la solución de problemas es el reto fundamental de la gestión institucional de la evaluación como proceso para el mejoramiento de la calidad de la educación. Para ello es necesario crear un clima organizacional donde se facilite y propicie la práctica evaluativa. Y esto es más relevante y pertinente cuando en la práctica de las instituciones educativas pocas veces los métodos de evaluación son a su vez evaluados (Estrada, G. R., 1996).

Así, en un proyecto participativo es necesario definir los niveles de participación de las personas involucradas y trabajar coordinadamente, es realmente importante que se sientan parte del proceso y de la toma de decisiones (Mora Vargas, A. I., 2004).

Luego, si en la perspectiva de la evaluación de la EAD de acuerdo a la concepción de la TDT se inserta el modelo OEM (Watkins, R., et al., 2013), a partir de los cinco niveles contemplados en el mismo, observamos los siguientes aspectos a tener en cuenta:

- En relación a la evaluación como variable de la autonomía de los alumnos y el meganivel del modelo OEM la referencia es la misma sociedad, es decir el metasistema de la institución educativa. Rovai, A. P. (2003) ya observa que las fuentes de las normas de evaluación se encuentran en las agencias de acreditación estatales, las asociaciones de graduados y la comunidad de expertos (docentes e investigadores principalmente) de la EAD. En este sentido en el contexto de una sociedad plural y democrática, es posible el ejercicio del derecho de asociación de los ciudadanos en defensa de sus intereses y objetivos: lo cual a nuestro entender habilita a las asociaciones y colectivos de estudiantes a promover y reclamar su participación en las decisiones que les afectan, en este caso la preparación, desarrollo y evaluación de cursos o programas de EAD de nivel universitario. Es en la interacción con los organismos que avalan las normas de diseño, ejecución y evaluación de la EAD que los estudiantes (y sus colectivos) pueden hacer oír su voz, dialogando y proponiendo aportes a la estructura, a nivel institucional. Si se ve además en la perspectiva de la educación como derecho social proclamado, promovido y regulado por las Constituciones y las leyes de muchos estados democráticos, los estudiantes y sus colectivos pueden reclamar un diseño de evaluación participativa (Moreno Olivos, T., et al., 2016), lo que implica un nivel de diálogo. La forma en la cual los estudiantes pueden ejercer sus capacidades de

autonomía en este contexto son fundamentalmente la metaevaluación y la investigación evaluativa, supuesto el ejercicio y la experiencia necesarios.

- En el nivel macro del OEM la evaluación como variable de la autonomía del alumno, vista tanto individual como colectivamente frente a la propuesta institucional de un curso o programa de EAD es factible en un modelo universitario de cogobierno participado de estudiantes, docentes y graduados. La forma en la cual los alumnos pueden ejercer sus capacidades de autonomía en este nivel son la coevaluación, y evaluación compartida (entre estudiantes y docentes o estudiantes y graduados) con carácter formativo, en una dinámica dialogal que disminuye la distancia transaccional.
- En el nivel micro del OEM la autonomía de los alumnos (TDT) requiere de ámbitos de participación y diálogo con los docentes y los equipos (diseñadores curriculares, investigadores, evaluadores internos y externos). En este nivel las formas de evaluación son semejantes con las cuales los alumnos pueden ejercer autonomía son semejantes al nivel macro.
- Los niveles de procesos institucionales / actividades e insumos (recursos y activos) están implicados en los niveles macro y micro. En cualquier caso, las perspectivas de cada nivel pueden variar si se da mayor relevancia al aspecto pedagógico o al tecnológico.

6. Conclusiones.

En el desarrollo del trabajo de investigación de esta tesis, hemos considerado en primer lugar la pertinencia y significatividad del objeto de estudio, esto es la evaluación de la EAD, particularmente desde la perspectiva de la TDT.

Luego, para la conformación del estado del arte que proponemos, se hizo una investigación bibliográfica de los autores más representativos en relación a la concepción y la historia de la EAD, y de las teorías que desarrollan y explican el campo, a saber: la EAD como forma industrial de instrucción, la EAD como conversación de enseñanza y aprendizaje (anteriormente conocida como conversación didáctica mediada) y la misma teoría de la distancia transaccional. Con este desarrollo exponemos las características, generaciones y concepciones de la EAD como campo específico del quehacer educativo, con identidad propia frente a otras formas de educación.

A continuación se presentó la cuestión de la evaluación educativa, en relación al sistema educativo formal de nivel universitario, exponiendo el desarrollo conceptual; los niveles en los cuales puede ejecutarse la práctica evaluativa; la tipología de la evaluación que incluye su funcionalidad, el normotipo, la temporalización y los agentes involucrados; y la metodología, la cual se corresponde también con distintas concepciones pedagógicas.

Luego, en relación con el tema de la evaluación, introducimos como cuestión significativa central para esta tesis la perspectiva de los modelos de evaluación, tanto en relación a la modalidad de educación presencial como a la EAD. La diversidad de modelos de distinta complejidad y enfoques, aporta a esta tesis una riqueza conceptual y metodológica que nos permite extender la variedad de matices propia de la perspectiva sobre la evaluación que la TDT porta desde sus inicios hasta la actualidad.

Finalmente analizamos como objetos de evaluación los aprendizajes de los estudiantes, los docentes y su desempeño, los programas educativos (en su acepción de curso o carrera) y las instituciones educativas aplicando a ellos las categorías inherentes a la distancia transaccional, señalando el modo de inserción de los modelos de evaluación en esa perspectiva.

Así, de acuerdo a lo precedentemente expuesto, el desarrollo de la evaluación de la EAD en la perspectiva de la TDT aquí realizado, pone en evidencia la capacidad descriptiva, explicativa y predictiva de esta teoría, y la potencialidad inherente a la misma

en el sentido de abrir y desplegar nuevas líneas de investigación en los niveles de evaluación descriptos en el apartado 3.1.

Así mismo, en lo que refiere al nivel macro que proponen Zawacki-Richter, O., et al. (2009), la TDT además de las fuentes empíricas y documentales que recoge, y a partir fundamentalmente el análisis de una multiplicidad de programas de EAD (Moore, M. G., 2013), es portadora de una visión prospectiva de la EAD, desde su formulación inicial, en los años setenta. Esta visión no es más que la difusión sistemática entre los individuos y organizaciones (tanto gubernamentales como de la sociedad civil) del hábito y la práctica de la utilización de los medios de comunicación con fines educativos, ya sea a través del estudio independiente, como institucionalizado en un establecimiento educativo (Moore, M. G., 1973). En este sentido la visión de la TDT se anticipa en varias décadas a la sociedad del conocimiento y el aprendizaje.

Luego el enfoque holístico y universalista de la TDT remite a la totalidad del fenómeno de la EAD caracterizado como un sistema en el cual profesores y estudiantes realizan sus actividades por separado, en cualquiera de las combinaciones posibles que permiten los medios de comunicación, el cual se sitúa a la vez en relación con la experiencia individual de los participantes a través del concepto de transacción. De este modo sin perder su carácter explicativo general la TDT alcanza a las formas particulares de la EAD. Esta fortaleza del vínculo entre conceptualización (expresado en los macrofactores del diálogo, la estructura y la autonomía, y en el concepto de distancia transaccional) y los datos empíricos, en vista de la evolución actual de las TIC permite considerar que la TDT tendrá vigencia como marco explicativo y predictivo de la EAD durante un tiempo prolongado.

Luego, el carácter transaccional propio y específico de las interacciones mediadas de la EAD, provee de categorías de análisis propias, en la perspectiva de la distancia transaccional. No obstante, no se trata de categorías meramente abstractas, ya que cada uno de los macrofactores incluye un conjunto de variables de diferente nivel de concreción o abstracción. Con lo cual, al remitir al contexto de actuación, la TDT describe a la EAD no sólo como teoría científica, sino también tecnológica (Herschbach, D. R., 1995). Con esto, el concepto de distancia transaccional es capaz de informar, configurar y prescribir la metodología de proyectos para la resolución de problemas de diseño, gestión, y evaluación de programas de EAD.

A la vez la complejidad de las TIC y los diferentes abordajes pedagógicos para su uso educativo propios de las teorías conductistas, cognitivista y socio constructivistas introdujo variaciones en el concepto original de distancia transaccional: su aumento o disminución ya no es sólo una relación inversa entre diálogo y estructura. En el nuevo contexto de los eveas, redes sociales y dispositivos móviles, con alto diálogo (baja distancia transaccional) pueden combinarse tanto alta o baja estructura, así como baja o alta autonomía. Con lo cual la mayor o menor distancia transaccional como variable continua sin dejar de ser resultado de las interacciones de los macrofactores, depende fundamentalmente de un mayor o menor grado de diálogo.

Además, y particularmente para nuestra tesis, consideramos aquellos aspectos del diálogo, la estructura y la autonomía de los alumnos relacionados con la evaluación de la EAD, incluyendo como objeto de la misma a los estudiantes, los docentes, los programas y las instituciones educativas. En la TDT, en su formulación inicial, la evaluación es propuesta como un componente de la estructura estrechamente vinculado a los objetivos del programa y al desarrollo consecuente del mismo, frente al cual el alumno puede tener (o querer) diferentes grados de autonomía y autoevaluación. Más adelante, los avances en la pedagogía constructivista y los cambios introducidos por los medios de comunicación de 4ª y 5ª generación desarrollan esa concepción de la evaluación. Con lo cual la evaluación incluye tanto el proceso activo y la motivación del alumno, además de incorporar las funciones sumativa y formativa, (o inicial / procesual / final) así como la pluralidad de agentes (remitiendo a la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación) y un sistema de monitoreo de la actividad y la producción de los estudiantes.

En este sentido observamos la complementariedad de la planificación estratégica y del enfoque de sistemas como opciones metodológicas para la evaluación de cursos o programas (Rovai, A. P., 2003; Watkins, R., et al., 2013).

En este contexto, un modelo de evaluación que sea conocido, aceptado, y mayoritariamente adoptado por los miembros de una institución educativa será un elemento orientador de las decisiones y ordenador de la metodología y de la práctica de la evaluación. Lo cual entendemos en el sentido que la selección (o construcción) de un modelo no sólo no puede ser azarosa, sino que es intrínsecamente conflictiva, ya que deviene en el acontecer de un proceso social y de una historia institucional: el emergente de esta dinámica suele ser una combinación de modelos o estrategias diseñadas a partir de un conjunto de modelos, aunque alguno predomine. En este sentido los modelos de evaluación relevados, particularmente los específicos de la EAD, aportan matices y sesgos propios, pues cada uno de ellos intenta responder determinadas preguntas. Destacamos

particularmente la distinción de concepción y enfoque (cuantitativo o cualitativo), así como nivel y tipología de evaluación que comprende cada uno. Observamos también las semejanzas y diferencias de los modelos en relación a cómo se sitúan cada uno de ellos frente a la dinámica de la distancia transaccional como variable relativa a la tríada de macrofactores: el diseño flexible de la estructura, el diálogo como comunicación sinérgica, y el comportamiento autónomo de los sujetos involucrados en el aprendizaje y la enseñanza institucionalizados.

Hallamos particularmente que la TDT con sus propios conceptos y categorías, esto es, la distancia transaccional y la comprensión de los macrofactores que intervienen, acompañó la evolución del concepto y visión de la evaluación de la EAD; con lo cual se convierte en una clave de interpretación y resignificación ineludible de los modelos de evaluación analizados, particularmente los aplicados a la EAD o propios de la misma.

En lo que se refiere al nivel meso de Zawacki-Richter, O., et al. (2009), observamos que para las instituciones educativas de nivel superior es habitual el rigor para un plan de investigación, pero no es tan habitual la sistematicidad en un plan de evaluación. En cualquier caso, entendemos que la construcción colectiva de una cultura evaluativa como parte de la cultura académica institucional puede ser tanto regresiva como progresiva. Si es regresiva, predominará el sentido de la evaluación como supervisión, sanción y control disciplinario sobre la actuación de los individuos de la institución. Es fácil comprender que las respuestas o aportes de los sujetos evaluados en este caso, tenderán a ocultar dificultades, debilidades o problemas y no serán de gran utilidad para la toma de decisiones. Aquí el modelo de evaluación, (incluso como pseudoevaluación o cuasievaluación) será seleccionado de acuerdo a esa perspectiva. En cambio si la cultura evaluativa (como valores, normas, hábitos y prácticas internalizadas por los sujetos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje) es progresiva, hay más posibilidades que la evaluación sea auténtica, y que desvele fortalezas y debilidades de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, del desempeño de los docentes, de la adecuación de recursos y materiales de estudio a sus usuarios, de la selección y apropiación con propósitos pedagógicos de entornos tecnológicos y medios de comunicación, de la satisfacción de los estudiantes y de la relación costo-beneficio de la inversión que representa el diseño y realización de un programa de EAD. Aquí hay más probabilidades que se opte por un modelo de evaluación verdadera u holístico.

En este contexto una de las cuestiones que surge alrededor es la solución de problemas prácticos en el sentido que es lo que se propone evaluar concretamente: son errores frecuentes intentar evaluar varias cuestiones a la vez, o tratar de responder a

preguntas demasiado generales (Thompson, M. M., et al., 2003). Así, en relación con esta problemática aparece la figura del evaluador: la selección entre el evaluador profesional o asignar la tarea de evaluar al profesor o instructor que ha recibido capacitación en tareas de enseñanza pero pocas veces competencias relacionadas a la planificación de la evaluación y a la construcción de instrumentos válidos y fiables es una decisión de importantes consecuencias. Entonces en los contextos de las instituciones educativas muchas veces limitadas de recursos y de tiempo para el análisis, y dónde la planificación no es exhaustiva ni participativa esto se convierte en una dificultad objetiva que es difícil de detectar y de reconocer ya que los propósitos, modelos, estrategias y métodos de evaluación son pocas veces evaluados (Watkins, R., et al., 2013). Si el contexto institucional es progresivo (con espacios para el diálogo) habrá posibilidades de construcción colectiva de estrategias superadoras, como el caso de la UBA y la Universidad de los Andes. En este caso, el enfoque dinámico de la TDT a través de la distancia transaccional aporta categorías y criterios de actuación adecuados y pertinentes para resignificar, deconstruir y reconstruir las concepciones, la metodología y la práctica de evaluación de los estudiantes por los docentes, de la evaluación compartida entre estudiantes y docentes y de la coevaluación entre los mismos docentes.

Finalmente y en relación con el nivel micro Zawacki-Richter, O., et al. (2009) en lo que refiere a la evaluación de los estudiantes de EAD, el aporte más significativo de la TDT es justamente la dimensión de la distancia transaccional, y en consecuencia del diálogo como factor crucial en la adecuación de la estructura del curso y las estrategias de enseñanza del instructor o del tutor (contando para ello con el ajuste de los materiales de estudio) a las necesidades, intereses y capacidades del alumno, muy particularmente en cuanto a su autonomía. Es decir, el diálogo sinérgico implicará una retroalimentación continua y eficaz, así como una orientación y apoyo a la autodirección y al desarrollo de habilidades y estrategias metacognitivas (supuesto el desarrollo cognitivo adecuado, y en sintonía con la tradición epistemológica del contenido). Esto representa sin dudas una valoración del comportamiento del estudiante en su contexto: una evaluación auténtica que proporcionará indicadores para las decisiones didácticas y pedagógicas del instructor y la institución, aunque no sea formalizada.

En síntesis, con respecto al valor agregado de esta tesis, entendemos que se revisitaron conceptos y categorías relevantes y pertinentes de la TDT para la planificación de la evaluación de la educación a distancia en los niveles macro (la TDT y modelos de evaluación), meso (programas de EAD) y micro (enseñanza y aprendizaje a distancia).

7. Trabajos Futuros

Por último damos cuenta de las cuestiones de esta tesis que permiten continuar con la investigación o profundización conforme al desarrollo que se planeó y ejecutó.

Luego, en cuanto a la evaluación de la TDT propuesta en esta tesis, entendemos que las macrofactores y el análisis de la distancia transaccional proporcionan categorías para estudios futuros sobre la evaluación de la EAD en entornos tecnológicos complejos de cuyo desarrollo sean parte las neurociencias, los sistemas expertos, la inteligencia artificial, la robótica, y otras disciplinas afines en el actual contexto tecnológico y científico.

Así mismo como líneas de investigación a explorar proponemos:

El análisis de sistemas de evaluación de la calidad de EAD que puedan aplicarse a asignaturas, carreras y niveles (pre-grado, grado, postgrado, formación docente, investigación y desarrollo), enmarcados en la TDT; y la indagación y resignificación de instrumentos de evaluación de EAD adaptados a la TDT, y particularmente a partir de la escala Zhang de la distancia transaccional.

En cuanto a la evaluación de programas de EAD en la perspectiva que se propone en esta tesis, es necesario continuar y profundizar:

Los tres tipos de interacción propuestos por Moore, M.G., (1989) en relación a la inserción de los modelos de evaluación de la EAD en la TDT;

La inclusión de la evaluación como variable del macrofactor diálogo, en relación con la evaluación como variable de la estructura y de la autonomía;

La aplicación de los conceptos y categorías de la TDT a la evaluación de programas de EAD para los niveles de evaluación de mayor alcance (regional, nacional e internacional).

El diseño de planes, protocolos o instrumentos de metaevaluación en la perspectiva de la TDT presentada en esta tesis.

Además, en lo referente a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje a distancia en la perspectiva que proponemos, es posible continuar y profundizar líneas de investigación en cuestiones tales como:

Estrategias docentes de apoyo y promoción de la autonomía y autoevaluación de los estudiantes en la perspectiva de la distancia transaccional;

Rediseño de materiales de estudio, así como medios, técnicas e instrumentos de evaluación en un contexto de evaluación compartida o colaborativa entre docentes y alumnos;

Elaboración de protocolos de estrategias de baja y alta distancia transaccional a partir de las competencias técnicas, intelectuales y sociales necesarias para la interacción mediada por eveas;

Desarrollo de criterios y buenas prácticas de tutoría para la gestión de la distancia transaccional;

Diseño del sistema de monitoreo de los estudiantes en la perspectiva de la distancia transaccional;

Diseño de planes o estrategias de evaluación y co-evaluación de docentes que incluyan y aborden conceptos y categorías de la TDT.

8. Bibliografía

Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97.

Anderson, W. (2013). Autonomy, Control, and Meta-Cognition. *Handbook of Distance Education*, 86-103.

Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus, prácticas. *El sentido práctico*, 91-111.

Bunker, E. L. (2003). The history of distance education through the eyes of the International Council for Distance Education. *Handbook of distance education*, 49-66.

Casanova, M. A. (1998a). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 67-102.

Casanova, M. A. (1998b). Un modelo evaluador y su metodología. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 139-196.

Castillo, R. Q. (1988). Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje. *Perfiles educativos*, 41-42.

de Franco, M. F., Marcano, N., & Camacho, H. (2007). Modelos de evaluación educativa: un estudio comparativo. *Encuentro Educativo*, 14(3).

Dron, J. (2006). Social software and the emergence of control. In *Advanced Learning Technologies, 2006. Sixth International Conference on* (pp. 904-908). IEEE.

Edmundson, A. (2009). Culturally accessible e-learning: An overdue global business imperative. *Training and Development*, 63(4), 40-45.

Escorza, T. E. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*.

Estrada, G. R. (1996). La metaevaluación educativa. *CIENCIA ergo-sum*, 3(1), 25-28.

García A., L. (2001). La EAD: de la Teoría a la Práctica.

García Cabrero, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Sinéctica*, (35), 1-17.

Garrison, D. R. (1985). Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education*. N1 6, pp. 235-241.

Garrison, D. R. (2003). Self-directed learning and distance education. *Handbook of distance education*, 161-168.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15(1), 7-23.

Gibson, C. C. (2003). Learners and learning: The need for theory. *Handbook of distance education*, 147-160.

Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.

Herschbach, D. R. (1995). Technology as knowledge: Implications for instruction.

Hill, J. R., Song, L., & West, R. E. (2009). Social learning theory and web-based learning environments: A review of research and discussion of implications. *The American Journal of Distance Education*, 23(2), 88-103.

Holmberg, B., & Bonanno, A. (1985). *EAD: situación y perspectivas*. Kapelusz.

Holmberg, B. (1990). Perspectives of research on distance education.

Holmberg, B. (2003). A theory of distance education based on empathy. *Handbook of distance education*, 79-86.

Irele, M. E. (2013). Evaluating distance education in an era of internationalization. *Handbook of distance education*. *Handbook of distance education*, 493-506.

Keegan, D., (1997). ed. "Theoretical Principles of Distance Education", Routledge, pp. 22-38.

Kennedy, E., Laurillard, D., Horan, B., & Charlton, P. (2015). Making meaningful decisions about time, workload and pedagogy in the digital age: the Course Resource Appraisal Model. *Distance Education*, 36(2), 177-195.

Kirkpatrick, D. L. (1977). Evaluating training programs: Evidence vs. proof. *Training Dev J.*

Kirkpatrick, D. L. (2009). Implementing the Four Levels: A Practical Guide for Effective Evaluation of Training Programs: Easyread Super Large 24pt Edition.

Lipsman, M. (2012). Evaluación de la docencia, formación docente y autoevaluación en la Universidad de Buenos Aires. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

Litwin, E. (2016). La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e).

Marcano, N., Aular de Durán, J., & Finol de Franco, M. (2009). Cuestiones Conceptuales Básicas en torno a la evaluación de programas. *Omnia*, 15(3).

Mateo, J., & Vlachopoulos, D. (2016). La nueva naturaleza del aprendizaje y de la evaluación en el contexto del desarrollo competencial, retos europeos en la educación del siglo XXI. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 3(3).

Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *ETS Research Report Series*, 1996(1).

Monedero Moya, J. J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*.

Montoya, J. (2012). Evaluar las Evaluaciones: Diseño y puesta a Prueba de un Sistema de Evaluación para el Mejoramiento de la Docencia en Unidades. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*. 5(2), 76-88

Moore, M. G. (1973a). Speculations on a Definition of Independent Study.

Moore, M. G. (1973b). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679.

Moore, M. G. (1981). Independent study. In R. Boyd & J. App. (Eds.). *Redefining the discipline of adult education* (pp. 16-31). San Francisco: Jossey Bass.

Moore, M. G. (1983). The individual adult learner. *Education for adults, Adult learning and education*, 1, 153-68.

Moore, M. G. (1989). Three types of interaction; *The American Journal of Distance Education*.

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. *Theoretical principles of distance education*, 1, 22-38.

Moore, M. G. (1999). Monitoring and evaluation. *The American Journal of Distance Education*, 13(2), 1–5.

Moore, M. G. (Ed.). (2013). The Theory of Transactional Distance. *Handbook of distance education*. 5, 66-81 Routledge.

Moore, M. G. (2016). Practicalities in Giving Structure to Dialogue.

Moore, M. G., & Kearsley, G., (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont: Wadsworth.

Moore, M. G., & Kearsley, G., (2005). *Distance Education: A systems view (2nd ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.

Moore, M. G., & Kearsley, G., (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.

Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa. *Revista electrónica*, 4(2).

Moreno Olivos, T., Espinosa Meneses, M., Meneses, S., Elena, E., & Fresán Orozco, M. M. (2016). Evaluación de un modelo educativo universitario: Una perspectiva desde los actores. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*.

Paul, R. C., Swart, W., Zhang, A. M., & MacLeod, K. R. (2015). Revisiting Zhang's scale of transactional distance: Refinement and validation using structural equation modeling. *Distance Education*, 36(3), 364-382.

Peters, O. (1983). *Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation*. London, Croom Helm.

Peters, O. (2003). Learning with new media in distance education. *Handbook of distance education*, 87-112.

Román, M. (2010). Luces y sombras de la Evaluación de políticas y programas educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3).

Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. *In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (Vol. 4)*.

Rosnay, Jöel de; (1980). "El Macroscopio". AC, Madrid.

Rovai, A. P. (2003). A practical framework for evaluating online distance education programs. *The Internet and Higher Education*, 6(2), 109-124.

Ruhe, V., & Zumbo, B. D. (2008). *Evaluation in distance education and e-learning: The unfolding model*. Guilford Press.

Saba, F. (2003). Distance education theory, methodology, and epistemology: A pragmatic paradigm. *Handbook of distance education*, 1, 3-20.

Sammons, M. (2003). Exploring the new conception of teaching and learning in distance education. *Handbook of distance education*, 387-397.

Shelton, K. (2011). A review of paradigms for evaluating the quality of online education programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(1).

Stufflebeam, D. L. (1981). "Metaevaluation: concepts, standars and uses". *Educational evaluation methodology: The state of the art*, 146-163.

Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. *In International handbook of educational evaluation (pp. 31-62)*. Springer, Dordrecht.

Thompson, M. M., & Irele, M. E. (2003). Evaluating distance education programs. *Handbook of distance education*, 567-584.

Ulum, Ö. G. (2015). Program Evaluation through Kirkpatrick's Framework.

Watkins, R., Kaufman, R., & Odunlami, B. (2013). Strategic planning and needs assessment in distance education. *Handbook of distance education*, 452-466.

Wedemeyer, C. A. (1975). Implications of Open Learning for Independent Study.

Whitelock, D., & Watt, S. (2008). Reframing e-assessment: adopting new media and adapting old frameworks.

Zawacki-Richter, O., Bächer, E. M., & Vogt, S. (2009). Review of distance education research (2000 to 2008): Analysis of research areas, methods, and authorship patterns. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(6), 21-50.